جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية



مجلة

الممارسات اللغوية

العدد السادس (06)

2011

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

الجزائر

الهاتف: 00 14 41 026

الناسوخ: 00 14 41 026

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr

ـ الهيكل الإداري للمجلة



كلمة الافتتاح

يسر مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر الكائن مقره بقسم اللغة والأدب بجامعة تيزي وزو، أن يقدم إلى قرائه الأوفياء العدد السادس من مجلة الممارسات اللغوية، والتي يسعى القائمون عليها إلى مواكبة كل ما يستجد في الساحة اللغوية من جهة، وإيصال هذا الزّخم العلمي المتنوع بكل مكوناته وتفرعاته إلى القارئ الكريم، عسى أن تبلغ منه مبلغ الرّضا، وتحوز قصب السّبق في إفادة الباحثين في هكذا بحوث.

إن هذه المجلة تتشرف بأن تحوي ضمنها وخلالها شذرات من جهود مضنية لخيرة من الباحثين والمجتهدين، ممن نثق فيهم، وتثق الساحة العلمية فيهم ويحظون لدى أهل الاختصاص بالقبول والموافقة، لأمانتهم العلمية، وكذا لجهودهم المعتبرة في ميدان البحث العلمي والمعرفي عموما.

ويعد هذا العدد عقيقة أخرى ضمن حبات العقد النفيس الذي شكلته قلادة هذه المجلة المجتهدة قدر المستطاع والممكن، والتي يروم من يقوم عليها أن يهدي للباحث الكريم كل ما وصلت إليه اليد من مقالات وبحوث في علوم اللغة وغيرها لنحقق قدر الإمكان الرسالة التي تنوء المجلة بحملها مذ نشأت وأطلت على ساحة الباحثين، فإن وُفقنا في تحقيق ذلك فذاك ما نرجو ونبغي والحمد لله وإن تعثرت القدم فنحن بشر، نخطئ ونصيب، ورحم الله امرءا أهدانا عيوبنا.

الأستاذة: دلولة قادري



الفهرس

تدريس اللغة العربية في أقسام اللغة العربية بالجامعة بين التقليد والإبداع

أ. دلولة قادري
جامعة مولود معمري– تيزي وزو

إذا كان درس اللغة العربية في جامعات العالم العربي الإسلامي مطبوعا بالاتساع، وبالتفاوت والاختلاف؛ فإن ميسم الأزمات المتتابعة، والرغبة في تلافيها واستبدال مناهج تعليمية بأخرى، والبحث الدؤوب من خلالها عن البديل النافع كل ذلك ليعد في الظرف الراهن من القواسم البارزة، والهواجس المشتركة التي يتفق فيها درس العربية بجامعاتنا.

ويسعى مقالنا إلى تناول هذا الدرس، باعتباره ـ كما سنرى ـ عاملا حاسما في تكوين الأجيال، وفي تمثل معرفتها باللغة العربية، وباعتباره كذلك أحد المعايير الضرورية لقياس أهبة المجتمع لمواجهة مشكلاته اللغوية.

فماذا نقصد بتدريس اللغة العربية في الجامعة؟ وما هو الإشكال الذي نود إثارته حول هذا الدرس؟ ما أسئلته وملابساته؟ ثم ما هي المعالجة التي نقترحها؟ ما أبعادها ونتائجها؟

المعنى المراد من تدريس اللغة العربية في الجامعة:

تطلق عبارة "تدريس اللغة العربية" ويراد منها معان؛ تتردد بين الدلالة الموسعة والمعنى المخصوص بقيد الاستعمال.

فقد يطلق "تدريس اللغة العربية في الجامعة"، ويصرف معناه إلى كل ما يدخل في برامج الجامعة واهتماماتها العلمية؛ مما له علاقة باللغة العربية من

حيث الوصف والدراسة، أو التكوين والتوظيف والتواصل، سواء تم ذلك باللسان العربي أو بلغات أجنبية، وسواء تعلق بفرع من العلوم الإنسانية، أو الطبيعية أو غيرها.

ويستعمل "تدريس اللغة العربية" في سياق آخر، يدنيه من المعنى العام للثقافة العربية، بناء على أن اللغة ـ أية لغة ـ هي مرآة تنعكس فيها، ولو بطريق غير مباشر، أحوال مستعمليها وأوضاعهم الثقافية والحضارية، فيصير حينئذ درس اللغة العربية معناه: درس أحوال الثقافة والحضارة العربيتين. وفي هذا السياق، تنتعش شروط المقابلة بين اللغة العربية وثقافتها من جهة، واللغات الأجنبية على اختلاف ثقافاتها وتعددها الحضاري من جهة ثانية.[1]

أما "تدريس اللغة العربية" المتوخى في هذه المساهمة؛ فمعناه أخص وأبسط واستعماله أدخل في الممارسة التعليمية من المعاني التي أسلفنا. إذ ينحصر مقصودنا به في مواد التدريس الرئيسة التي تعتمد في جامعاتنا، وبالأخص في أقسام اللغة العربية، لوصف اللغة العربية، وتفسير نظامها، وضبط أصولها وتعليمها من حيث هي لغة معرفة وتواصل.

وقد صار هذا الدرس مثار أسئلة مقلقة، وإشكالات عديدة، وقد اخترنا من تلك الإشكالات إشكالا واحدا، نود أن ينطلق فيه النقاش والحوار.

منطلق هذا الإشكال هو ما يستبان بالملاحظة العابرة من أن تدريس اللغة العربية في الجامعة مداره على محورين بارزين: محور قديم، ومحور حديث.

وكان الأصل أن يبدو هذا التوزيع عاديا مستساغا، لولا ما سجلنا من أن القديم والحديث في هذا الدرس، هما معا، مستقطبان في مدار آخر منغلق يلتقيان فيه ويتقلبان في إساره. ونقصد به ظاهرة التقليد[2] والاتباع.

بيان ذلك، أن محور القديم في تدريس اللغة العربية، ليس اتصافه بالقدم من قبل أن طابعه العلمي العام مرتكز على مقومات المعرفة التراثية؛ يستلهمها ويبني في ضوئها معرفة لغوية حالية. بل وجه قدامته، أن مهمته الرئيسية في التدريس تقوم على تلقين أشتات من مسائل لغوية، ينتقيها ويجترها اجترارا وهي قد مضى على إنتاجها زمن طويل حتى عدت قديمة. فصفة القدم في هذه المواد زمنية أكثر منها معرفية.

وكذلك نعت الحداثة فيه، لا يفيد بالضرورة أنه يستحدث معلومات ونظريات أو يبتكر وسائل معرفية جديدة لمواجهة معضلاتنا اللغوية. فإن الباحث حين يتصل بتلك النظريات والمعلومات في أعمال مبدعيها الأصليين، يجد أن أصولها أرسخ ومعلوماتها أسلس وأعمق، فلا يلبث أن يتبين، بعد ذلك، أن الحداثة في درسنا اللغوي الحديث قوامها التقليد واستهلاك بضائع الآخرين مما يسنح القول بأن الحداثة كالقدامة في هذه الدروس، هي زمنية أكثر منها معرفية، فضلا عن أن الحداثة غالبا ما توظف اللغة العربية في أسئلة غير أسئلتها الصميمية، وتدفع بأوضاعنا الثقافية الخاصة في سياق ثقافي مختلف؛ مظهره الخارجي إبداع وحقيقته احتذاء واتباع. هذا هو الإشكال العام الذي يطرحه هذا المقال وهو ـ كما رأينا ـ ينصب على محورين في درسنا اللغوي: محور قديم وآخر حديث. وقد جعلنا محور القديم نموذجا لدراسة هذا الإشكال وبيان مظاهره وتلوناته.

المواد اللغوية الرئيسية:

يقترن بعبارة "المواد الرئيسة المعتمدة في التدريس" استنتاجان:

الأول: أن شبكة المواد الرئيسة، وهي نواة مشتركة، تسعف بملامح التصور السائد في جامعتنا عن المعرفة اللغوية: ميادينها وفروعها، ودرجة نموها والأغراض المرجوة من تدريسها.

والثاني: أن تلك المواد الرئيسة قد توعز، من الناحية المنهجية، بأن إجراءات تصنيفية، ظاهرة أو مضمرة، قد استجريت على المدركات اللغوية فنظمت مكوناتها نوعا من التنظيم، ورسمت الحقول التي تشتق منها تلك المواد وفقا لمقتضيات التصنيف المتبع.

ومهما تكن التوزيعات التي يتمخض عنها التصنيف، فإن ما أسميناه "المواد الرئيسة" يظل المحور الأقوى والأكثر دلالة على ماهية درس اللغة العربية.

ومع ذلك، يصعب أن نضع تحديدا نهائيا يحصر لائحة المواد اللغوية الرئيسة في درس اللغة العربية بالجامعة. لذا، فإن كل تحديد مقترح في هذا الصدد، يكون حكمه أغلبيا لا كليا.

ويبدو أن برنامج هذا الدرس يغلب عليه التوزيع الآتي:

المواد الرئيسة في اللغويات التراثية هي: النحو والصرف، البلاغة وفقه اللغة.

المواد الرئيسة في اللغويات الحديثة هي: اللسانيات، الصوتيات، والدلالة.

ودون دخول في التفصيلات، نذكر أن عددا وافرا من مواد لغوية أخرى يدرس بموازاة هذه المواد، بل إن بعضها يحل أحيانا محل بعض، أو يتبادلان المواقع والأدوار حسب المناسبات، أو الظروف الخاصة بكل شعبة، وهو ما يؤكد نسبية تحديدنا المقترح.

التقليد وثنائية معيار التصنيف:

يقتضي التصنيف الذي أفرز المواد الرئيسة في درس اللغة العربية أنواعا من الأسئلة، نحو:

ما أسس هذا التصنيف ونسقه؟ وما مرجعيته؟ أهو تصنيف اتفاقي انبنى على شهرة مستفيضة؟ أم هو وليد دراسات نقدية في ميدان المناهج والبرامج وتقويمها؟

أهو تصنيف حديث؟ أم أن شطره الأول قديم لأنه يدرس لغويات قديمة وشطره الثاني حديث لأن موضوعه اللغويات الحديثة؟ إلى غير ذلك من أسئلة تنهال على تصنيف المواد الممثلة لدرس اللغة العربية في جامعاتنا.

ومن الواضح أن هذا التصنيف انبنى على معيار ثنائي، تم بواسطته توزيع مواد التدريس على محورين: قديم وحديث.

وقد كان لروح التقليد أثر في اعتماد هذا المعيار وأسلوب اشتغاله. ذلك أن المظهر الخارجي في برنامج درس اللغة العربية يشي بأن مواده الرئيسية ذات وظائف متكاملة. إذ تجمع بين المعارف اللغوية القديمة والمعارف اللغوية الحديثة وتمد الطالب بمعلومات متنوعة، كما تتيح له تكوينا متوازنا، يوفق بين لغويات التراث واللغويات المعاصرة.

وهذا الهدف الموصوف هو الحكم الظاهر، وربما ساندته ظروف مر بها تعليمنا. أما واقع التكوين الذي يكاشفنا به درس اللغة العربية يوما بعد يوم فإن حصيلته النهائية لا تناسب توقعات ذلك الوصف الزاخر بالآمال. إذ أخفقت ثنائية التصنيف في بلوغ الهدف المنشود. بل لعلها تكون - على خلاف المراد بها - قد باعدت بين لغويات التراث ولغويات العصر، بدل التقريب بينهما. وعساها أن

تكون كذلك من بين العوامل المنهجية التي جعلت درس اللغة العربية مضطرب الملامح؛ لا هو بالقديم المتين ولا بالجديد الفعال.

ونشير إلى أن هذه الثنائية المنتقدة ليست في ذاتها محل عطب، وإنما داخلها القصور من غائلة التقليد الذي تحكم فيها، وعطل وظيفتها في التصنيف المعرفي حتى نقلها إلى ما يشبه إلف العادة. وهو تقليد مضاعف، أخذ بطرفي الثنائية؛ لأن تصنيف المواد في هذا الدرس قد حاكى مرة معايير تصنيفية قديمة اتبعها في محور القديم، وحاكى في الوقت ذاته معايير تصنيفية مغايرة، تطلبها محور اللغويات الحديثة.

وعناية بحثنا موجهة إلى تصنيف المواد القديمة وحدها، أي إلى المواد التي انحدرت إلى تعليمنا المعاصر من أنظمة التدريس التراثية. فمن نفل القول إن لعلماء الإسلام في هذا المضمار إسهامات واسعة، وإنهم قد وضعوا أنظمة ومعايير للمواد والتدريس خلقت في بيئاتهم وأزمنتهم نماذج علمية لم تزل باهرة.

وإذ نسمي اليوم تلك التصنيفات[3] والمواد قديمة، فتسميتها باعتبار الزمن الذي نشأت ومورست فيه. أما حين تمارس في درسنا اللغوي بالجامعة، فليست تبقى على حالها، ولا على نفس دلالتها ومحتواها. لذا تصير بالضرورة غير متلائمة ولا ناجعة. بل إن التصنيفات والمواد العتيقة هي ذاتها أنماط من التصنيف وطرق مختلفة في التدريس، ولم تكن بين القدامى موحدة ولا ثابتة. فهي تختلف من عصر إلى عصر، ومن عالم إلى آخر، وتتفاوت بتفاوت البيئات، وتطور المعارف والحاجات. ومن ثم فإن ابتغاء تقليدها في درس اللغة العربية لا يتأتى على الحقيقة. وإذا أمكن وحصل، فبإفراغ اللغويات التراثية من المحتوى والجوهر مع الاكتفاء منها بالأشكال والتعلق بالأهداب.

إن التقليد بهذا المعنى هو الطابع الغالب على درسنا اللغوي القديم في الجامعة لا يخالف إلا في استثناءات لأساتذة أجلاء. وللكشف عن مكامن هذا التقليد، وبيان الوسائل والكيفيات التي يعوق بها درسنا في اللغويات القديمة نقوم بعقد عدد من التقابلات بين مواد محور القديم في درس اللغة العربية والمواد نفسها في اللغويات القديمة، ممثلين لها بتصنيف ابن خلدون لعلوم اللسان العربي. وسنولي هذا التصنيف أهمية خاصة، حتى يبدو كأنه يجسد اللغويات التراثية من حيث أصالتها وتطورها التاريخي. ونستخدم هذا التصنيف لنقابل بواسطته مظاهر التقليد في درسنا ونستخرجها منه. وذلك بالقياس إلى المثال الأصلي الذي تحتذيه وهو اللغويات التراثية.

علوم اللسان العربي ومظاهر التقليد في درس اللغة العربية بالجامعة:

عقد ابن خلدون في المقدمة فصلا في علوم اللسان العربي فقال: "أركانه أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة؛ إذ مأخذ الأحكام الشرعية كلها من الكتاب والسنة، وهي بلغة العرب، ونقلتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتها من لغاتهم، فلابد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة"[4].

ننطلق من هذا النص إلى بيان القضايا الآتية:

قصور تصنيف المواد وغموض أهدافها:

نقف في كلام ابن خلدون على مسألتين:

الأولى: بيان العلوم المتعلقة بمعرفة اللسان العربي. وعينها ابن خلدون في أربعة علوم أركان، هي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وقد مضى بعد ذلك في شرحها واحدا واحدا، شرحا وافيا، ينتظمه خيط معرفي متماسك.

ويعنينا في هذا السياق الخاص أن نتساءل، عفو الخاطر، أسئلة هي أقرب إلى التقرير منها إلى الاستفهام:

هل يصح اليوم أن نحتذي في تدريس مواد علم اللغة نموذجا تراثيا مرموقا كنموذج ابن خلدون ـ في ترتيب علوم اللسان؟ وإذا لم يصح ذلك، وهو غير متأت فأي نموذج من نماذج التصنيف والترتيب ينبني عليه اليوم درسنا القديم في تلقين هذه المواد؟ أما إذا كان هذا الدرس مكتفيا بنفسه، غير مقتف نموذجا تصنيفيا بعينه فحينئذ يكون السؤال: ما هو المنظور المعرفي والتعليمي الجديد المعتمد في توزيع مواد الدرس اللغوي القديم؟.

الواقع أن هذه الأسئلة شبه التقريرية لم نضعها بقصد الإجابة عنها. وقد أوردناها لأنها تعكس مفارقة منهجية ينطوي عليها ترتيب المواد الممثلة لمحور القديم في درس اللغة العربية بجامعتنا. وجه المفارقة أن مواد هذا المحور، بالرغم من أنها تستمد مقوماتها وتسمياتها من اللغويات التراثية، فإنه يعوزها أن تستنبط من أنساق تلك المعرفة التراثية نفسها ـ أو تختار من نماذجها التصنيفية نموذجا تصنيفيا يلائم التوزيع الذي عليه وضعها في درس اللغة العربية. وتؤكد هذه المفارقة أن هذا الدرس لا يقوم في حقيقة الأمر على تصنيف متبع قديم، ولا على ترتيب مبتدع جديد. وهذا ما أسميناه آنفا بتقليد الأشكال والمظاهر.

أما المسألة الثانية في تقسيم ابن خلدون فموضوعها مقاصد علوم اللسان وهو وإن لم يستعمل في هذا المحل[5] عبارة المقصد أو قريبا منها، فإنه عبر بما يقتضي معناها. وهو أن هذه العلوم اللسانية تستعمل أداة لغيرها، وأنها من الوسائل الضرورية لمعرفة علم الشريعة. وهذا صريح في قول ابن خلدون: "لابد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة"، وقوله: "ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة". وعليه، فلما كانت معرفة الشريعة معلومة من النقل

والعقل بالضرورة، فكذلك حكم ما يوصل إليها من العلوم يكون ضروريا وقد انضوت تحت هذا علوم اللسان العربي؛ لمجيء القرآن والسنة بلسان العرب.

وهكذا نظر ابن خلدون إلى علوم اللسان عامة حين تطلب لها مقصدا عاما.

ولاشك أن معرفة الشريعة ستظل غاية كبرى تسمو إليها علوم العربية على الدوام، كما سمت قبل إليها عند علماء الإسلام.

غير أن ابن خلدون يبين - إضافة إلى المقصد العام - أهدافا ميدانية نوعية تتصل مباشرة بالفن الواحد من علوم اللسان الأربعة، وهو قد تكلم فيها فنا فنا.

التقليد في أهداف التدريس:

وغرضنا الآن متجه إلى مضمون تلك الأهداف الخاصة كما هي في تصنيف ابن خلدون، نستحضر أهمها لنضع من خلاله أسئلة رأينا أن درسنا في اللغة العربية يساوره من طرحها توتر واضطراب، مع أنها أسئلة ملحة لا يكاد درس يخلو منها لتعلقها بأهداف التدريس. فموضوع أسئلتنا بمثابة استفسار عن الأهداف التي نأملها من دراسة اللغويات القديمة بالجامعة: ما هي؟ وما أثر التقليد فيها؟ وما مدى استيعابها للأهداف التي اختطها القدماء، وهم المبدعون الأولون لعلوم اللسان؟ .

وسأعرض ذلك بما يقتضيه المقام من إيجاز، مقتصرا على فن النحو:

أولهما، علم النحو: تكون معرفة اللسان العربي، حسب ابن خلدون صناعية وتكون ملكة. وقد كانت الملكة موجودة في العرب قبل مخالطتهم الأعاجم، فلما خالطوهم "تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعربين من العجم"[6]. ولدرء التفكك عنها، والمحافظة عليها من الفساد رأسا، استنبط العلماء من مجاري كلام العرب قوانين تلك الملكة مطردة

"وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو". فهو "معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة".

ويؤكد ابن خلدون أن صناعة العربية ليست نفس ملكة اللسان العربي "لأن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل". وربما تجد من كتب النحو القديمة ما هو. ككتاب سيبويه - معين على تحصيل حظ من كلام العرب الفصحاء، فيستوفي المتفطن العاكف عليه تعلم هذه الملكة. أما كتب المتأخرين فجلها عار عن ذلك[7].

هذا بإجمال واختصار مفهوم النحو وبيان وظيفته عند ابن خلدون. أما النحو القديم الذي يدرس في الجامعة فحري به أن يكون أشد حاجة من العصور القديمة إلى ضبط وظيفته وتحديد أهدافه تحديدا يتسم بالوضوح والواقعية. وقد نكون مطالبين بتحديد هذه الأهداف في ضوء الواقع المكلوم الذي آلت إليه نتائج تدريس النحو بجامعتنا. ونحن مطالبون أكثر من الأقدمين ببيان الطرق والوسائل والوثائق العلمية التي نعتمدها في تدريس مادة النحو حتى يتحقق بشأنها للمهتمين نصيب من الاتفاق المشترك، والفهم المتبادل، والتقويم المستمر.

إن جهودا علمية جبارة تبذل في تدريس النحو، لكن الضياع يخترمها لأنها تظل سجينة الوسائل والخبرات الفردية دون أن تكتسب طابعا علميا شاملا أو إطارا مؤسسيا.

حول طرق التدريس المتبعة في درس اللغة العربية:

ينبه ابن خلدون إلى تباين الطرق التي كان يتبعها القدامى في تدريس مادة النحو فيقول: "وطرق التعليم فيها مختلفة؛ فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين والكوفيون والبصريون والبغداديون والأندلسيون مختلفة طرقهم كذلك"[8].

ومؤدى كلام ابن خلدون أن الطرق التي نتبعها اليوم في تدريس النحو كان حقها أن تكون أشد تميزا واختلافا عن طرق القدامى، أي أكثر فعالية ونفعا. غير أن شواهد الواقع لا تزكي هذا الفرض. وقد يعكس القدامى مستويات رئيسة من تنظيم المادة النحوية وطرق تدريسها بواسطة التأليف التعليمي. يقول ابن خلدون: "ثم وضع أبو علي الفارسي وأبو القاسم الزجاجي كتبا مختصرة للمتعلمين يحذون فيها حذو الإمام في كتابه"[9] وقال: "وكثر الاختلاف في إعراب كثير من آي القرآن باختلافهم في تلك القواعد وطال ذلك على المتعلمين. وجاء المتأخرون بمذاهبهم في الاختصار، فاختصروا كثيرا من ذلك الطويل مع استيعابهم لجميع ما قيل". وختم هذا الوصف التاريخي بقوله: "وبالجملة فالتآليف في هذا الفن أكثر من أن تحصى أو يحاط بها، وطرق التعليم فيها مختلفة". إن ملاحظات ابن خلدون المسجلة في هذه الناحية، تلتقي في الجوهر مع ملاحظات في نفس الموضوع لعدد من علماء الإسلام. وقد أثبتنا منها شذرات لنلفت النظر من خلالها إلى ما لمسنا في درسنا من عزوف عن الإنتاجية العلمية، ولنستفسر بمناسبتها عن وضع الركود السافر الذي تعانيه حركة التأليف التعليمي في مادة النحو القديم بجامعتنا. وإن الواجب ليحتم أن نقتحم جدار الصمت المضروب على هذه الناحية في درس اللغة العربية بالتعليم العالي لنعرف ما ملابساتها وأسبابها؟ وما عواقبها؟ وما طبيعة الوثائق العلمية التي يتداولها طلبتنا في مادة النحو القديم؟ وكيف السبيل إلى تقويمها، وقياس قدرتها على الإفادة والعطاء.

ولئن كاد التأليف الأكاديمي والتعليمي ليغيب عن درس النحو بالجامعة، فما بالك بغيره من الوسائل المتاحة، والتقنيات التعليمية الجديدة.

ويبدو أن الواقع الذي عليه درس النحو القديم يسمح باستنتاجين:

الأول: أن درس النحو بالجامعة هو في مجمله تقليد للدرس النحوي القديم، إلا أنه يقع في أدنى مراتب التقليد؛ لأنه يكتفي من اللغويات التراثية بالمظهر دون المخبر فاصلا بينها وبين مضامينها، ومباعدا بين وسائلها وغاياتها من ثم يتعين إفراغ الجهد لتمكين النحو بالجامعة من تعميق معرفته باللغويات التراثية، والتأهب لربطها بالنظم المعرفية في عصرنا، والمشاكل القائمة في بيئتنا اللغوية والحضارية.

والثاني: أن درس اللغة العربية يترقبه ضرب من الاختبار والتحدي، يتمثل في ابتكار الأسلوب الذي يضمن به استفادة حقيقية من لغويات العصر الحديث وتقنياته الجديدة.

خاتمة:

إن التقليد ظاهرة مطبقة، متحكمة في درس اللغة العربية. وقد ألحقت به اختلالات بنيوية كبحته عن بلوغ الأهداف المأمولة منه.

ويتطلب الفكاك من قيد هذه الظاهرة اعتماد رؤية اجتهادية، تحدث تغييرا في الشكل والمحتوى المعرفي لدرس اللغة العربية، وتجدد هياكله التنظيمية من خلال الخطوات التالية:

- ما هو مؤسسي تنظيمي، كإنشاء مجلس للغة العربية في كل جامعة يهتم بوضع اللغة العربية فيها، ويتابع أعمال التدريس والمناهج والبرامج ومعايير التقويم وغير ذلك من الوسائل المسخرة في درس العربية.

- أما الإجراءات العلمية الملحة فنذكر منها:

❖ إعادة النظر في تصنيف مواد درس اللغة العربية، وتجديد توزيعها في ضوء صيغة نسقية تنفي عنها التجزيئية والتبعثر، وتطبعها في ذات الوقت بالتكامل والصبغة الحضارية لعصرنا، متيحة في ذلك المجال لدراسة حقول لغوية تعاني العربية فيها خصاصة كبيرة.

❖ تعميق البحث النظري والتعليمي في إشكال الملكة اللغوية لدى المتكلم بالعربية مع التركيز على وسائل تحصيلها وإثراء القدرات التعبيرية والتواصلية للناطقين بها.

❖ اقتحام جدار الصمت والغموض الذي يلف الوثائق العلمية والوسائل والطرق الموظفة في تدريس اللغة العربية بالجامعة؛ فلابد من الإفصاح الموضوعي عن ذلك كله حتى يتحقق بشأنها نصيب من الفهم المتبادل، والتقويم المستمر.

❖ تمكين درس اللغة العربية في التعليم العالي من ترسيخ المعرفة باللغويات التراثية، والتأهب لربطها بالنظم المعرفية لعصرنا، مع ابتكار أساليب تضمن لهذه اللغويات الأصيلة استفادة حقيقية من لغويات العصر الحديث وتقنياته الجديدة. مما يفرض على الباحثين أن يشتقوا مفهوما جديدا للإبداع يجمع بين مكتسبات التحصيل اللغوي الضروري للتكوين، ونبذ التقليد في أي اتجاه كان.

ومهما تفاوتت الخلاصات أو تقاربت، أو اتفقت بشأنها الآراء أو تضاربت فإن درس العربية يبقى متضائلا، مقصوص الجناح ما لم ينتزع للغة العربية حقها الطبيعي في الحياة.

الهوامش:

(1) الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار طوبقال للنشر، المغرب، 1985، ص194.

(2) لمفهوم التقليد في هذا البحث إطار نقدي فلسفي، ينظر إلى المعرفة البشرية انطلاقا من مجالها التداولي، وتتحدد فيه قيمتها على قدر أصالتها ووجوه إبداعها. انظر: طه عبد الرحمن: الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2006 ص 135.

(3) تصنيف العلوم إذا أطلق في التراث، فالغالب أن يقصد به الترتيب النظري للعلوم وبيان ماهيتها وفروعها وفوائدها، وعلاقة بعضها ببعض. والمؤلفات في هذا الباب كثيرة نحو إحصاء العلوم للفارابي، ورسائل إخوان الصفا، وإرشاد القاصد لابن الأكفاني والقانون لليوسي وغيرها.

وليس هذا المعنى بتمامه هو المراد عندئذ بعبارة تصنيف المواد، إذ نريد منها معنى تربويا تدريسيا نخص به درس اللغة العربية.

(4) ابن خلدون: المقدمة، ط10، دار الكتب العلمية، لبنان، 1993، ج03، ص264.

(5) وقد استعمل هذا اللفظ في هذا الغرض مرات في المقدمة. انظر على سبيل المثال: المقدمة ج3، ص 1032 - 1035 .

(6) المقدمة ج.1265/3.

(7) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(8) المقدمة 1267/3.

(9) المصدر السابق، 1266/3.

الترجمة الأدبية لدى علي القاسمي من النظرية إلى التطبيق (قراءة في كتاب "الترجمة وأدواتها")

أ. محمد اليملاحي
جامعة المغرب

"هل نعرف حقاً كلَّ ما ندين به للمترجمين، وما ندين به للترجمة على وجه الخصوص؟ إننا لا نعرف ذلك حقَّ المعرفة. وحتى إن كنا نعترف بفضل أولئك الذين يزجّون بأنفسهم في غمار تلك المهمة المحفوفة بالألغاز... حتى وإن كنا نحيّي فيهم كونهم معلّمي الخفاء لثقافتنا، وإن كنا نرتبط بهم ونركع لتفانيهم، فإن اعترافنا يظلُّ صامتاً، مشوباً بشيءٍ من الاحتقار. وما ذلك في الحقيقة إلا وضاعة من جانبنا، إذ إننا لسنا في مستوى الاعتراف بهم.

موريس بلانشو*

تعدُّ الترجمة، كما هو معلوم، موضوع اهتمامٍ عدّة مجالاتٍ معرفيةٍ كاللسانيات والأدب والفلسفة، مع العلم أن كلَّ مجالٍ يعدُّ الترجمة من صلب اختصاصه دون غيره.

وهكذا تعتبر اللسانياتُ الترجمةَ موضوعاً لغوياً بالأساس، لأنه فرع من فروع علم اللغة التطبيقي؛ في حين تعتبر الدراساتُ الأدبيةُ الترجمةَ أحد مجالاتها الخصبة، لأنها تسمح باطلاع الأُمم على آداب بعضها البعض وما ينتج عن ذلك من انعكاساتٍ إيجابيةٍ متعدّدةِ الجوانب؛ كما يعتبر الفلاسفةُ الترجمةَ قضيةً

فلسفية، لأن اللغة إحدى تجليات الفكر، بل إنها وسيلة التفكير التي تحدِّد رؤية الإنسان للعالم.

أفترض أن رؤية على القاسمي للترجمة نظرياً وتطبيقياً، تؤلِّف بين كافة المجالات المعرفية المذكورة، بسبب تنوُّع وتعدُّد المرجعيات الثقافية في تكوين القاسمي، إذ بالرغم من أن أساسه لغوي محض، فإن اهتماماته الأدبية والفكرية، إبداعاً ونقداً وترجمةً جعلت رؤيته للترجمة تتسع لتشمل المجالات الآنفة الذكر.

ولأجل تقريب القارئ من رؤيته للموضوع، اعتمدت على كتبه الآتية:

- **علم اللغة وصناعة المعجم**[1]؛
- **المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق**[2]؛
- **الترجمة وأدواتها: دراسات في النظرية والتطبيق**[3]؛
- **علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية**[4]؛
- **الوليمة المتنقلة**، لإرنست همنغواي (ترجمة)[5]؛
- **الشيخ والبحر**، لأرنست همنغواي (ترجمة)[6].

وانطلاقاً من قراءة هذه المؤلَّفات والتركيز بالخصوص على المواضيع التي لها صلة مباشرة بالموضوع، استخلصتُ أن رؤية المؤلِّف تقوم على ثلاثة محاور تمثِّل الوجوه المختلفة للعِلم والمعرفة، وهي: النظرية والمنهج والإجراء.

وقد تشكَّلت هذه الرؤية بفعل الخبرة التي راكمها المؤلِّف في مجال الترجمة، سواء بتدريس هذه المادّة في الجامعات، أو بترجمة مجموعةٍ من النصوص الأدبية من الإنكليزية إلى العربية، أو بمراجعة بعض التقارير بتكليفٍ من منظمة الأمم المتحدة.

وفيما يلي عرضٌ موجزٌ لهذه المحاور:

أولاً، النظرية والمنهج: أود أن أشير في البداية إلى أن المؤلِّف لم يخصِّص أياً من كُتُبه لنظرية الترجمة بالمعنى الضيِّق لمصطلح " نظرية"، بالرغم من أن عنوان أحد كُتُبه يوظِّف هذا المصطلح؛ ومع ذلك فإني أزعم هنا أن المواضيع المشار إليها في الكُتُب المذكورة تصدر عن تصوُّرٍ نظريٍّ لموضوع الترجمة خاصةً المواضيع التطبيقية التي سنقف عليها لاحقاً، لأنه "**لا يوجد شيء من قبيل الملاحظة الخالصة، أي ملاحظة بدون مكوِّنات نظرية...كلُّ ملاحظة تجريبية هي تأويل للوقائع في ضوء نظرية أو أخرى.**"(7).

وعلى هذا الأساس، فإننا "**نعمل دائماً بنظريات، حتى إن كنا على غير وعي بهذا في كثير من الأحوال، ولا ينبغي أبداً أن نقلل من أهمية هذه الحقيقة.**"(8).

على ضوء هذه القناعة المعرفية، سأحاول، انطلاقاً من تلك المؤلَّفات، بناء تصوُّرٍ نظريٍّ للمؤلِّف بخصوص موضوع الترجمة أو على الأقل بناء جزءٍ أو أجزاء من ذلك التصوّر.

ويمكن تقسيم التصوُّر المذكور إلى قسمين:

- قسم يتضمّن بعض المبادئ العامة
- وقسم يتضمَّن بعض المبادئ الخاصة بعملية الترجمة.

1 ـ المبادئ العامة:

أ ـ **الترجمة بين العلم والفن:** يأتي على رأس هذه المبادئ العامة النظر إلى الترجمة نفسها وتصنيفها ضمن العِلم أو الفن، إذ يعتبر المؤلِّف أن "**الترجمة الأدبية لم تصبح بعد علماً خالصاً، وإنما هي خلطة سحرية من العلم والفنّ والموهبة**"(9).

وتترتب عن هذا التصوُّر مجموعة من النتائج منها على الخصوص:

- صعوبة الترجمة الأدبية، لأنها تجمع بين مجالين متباعدين قلَّما يحيط بهما المترجِم.

- ضرورة تحلّي الترجمة ببُعدين أحدهما فنّي يراعي جمالية العمل الأدبي المراد نقله إلى العربية، وثانيهما علمي يراعي الدقَّة العلمية.

- ضرورة إيجاد توازنٍ بين البُعدين الفني والعلمي في الترجمة.

ولعلَّ هذه النتائج تفسِّر قلّة الترجمات الجيدة للأعمال التي تُترجَم إلى العربية، كما تفسِّر، من جهةٍ ثانية، الإقبال على إعادة ترجمة بعض الأعمال لتجاوز الأخطاء التي وقعت فيها الترجمات السابقة أو على الأقل لسدِّ بعض ثغراتها، ما يجعل الترجمة سيرورةً فكريةً لا تختلف عن باقي الإنتاجات الفكرية، خاصةً المتعلقة بالفهم والتفسير والتأويل. ولهذا نجد أنَّ النصوص العظيمة تتعدَّد وتتراكم ترجماتها عبر العصور ويتعاقب المترجمون عليها، كلٌّ يحاول إضافة شيءٍ جديدٍ إلى الترجمات السابقة، بل قد يدخل في معارك فكرية مع غيره من المترجمين إلى جانب معركته مع النص نفسه ولنا في ترجمات القرآن الكريم خير مثال على ذلك. وهذا ما يفسِّر أيضاً دعوة علماء وخبراء الترجمة إلى إعادة " **ترجمة الأعمال الأدبية الخالدة بين حقبة زمنية وأخرى، لأن اللغة في تحوُّل وتغيُّر وتطوُّر باستمرار. ففي كل يوم تشيخ كلمات وتموت كلمات وتولد كلمات. وفي كل يوم تكتسب بعض الألفاظ معاني جديدة، أو تُستعمَل في تعبيرات وسياقات مختلفة عن استعمالاتها وسياقاتها السابقة، أو تتلوَّن بظلال من الدلالات المركزية والهامشية وبالاستعمالات الحقيقية والمجازية.**"[(10)]

ب ـ **الترجمة والتفاعل التواصلي**: يعتبر القاسمي الترجمة إحدى الوسائل المهمة في التفاعل التواصلي، إذ تمدُّ "**جسوراً بين الجماعات البشرية المختلفة فتيسِّر التواصل والتفاعل بينها... فهي البوابة التي تعبر منها الذاتُ إلى الآخر أو يقتحم الآخرُ الذاتَ.**"[11].

ويتَّخذ هذا التفاعل ثلاثة مظاهر هي: التواصل بين اللغة المنقولة واللغة المنقول إليها، التواصل بين المترجِم والمؤلِّف، التواصل بين ثقافتَي اللغتين.

ـ **التواصل بين اللغة المنقولة واللغة المتلقية**: ينتج عن هذا التواصل أثرٌ يلحق اللغتين معاً؛ إذ يحدث " **تغيير في مفاهيم اللغة المنقول منها، وتطوير اللغة المنقول إليها في مفرداتها وتراكيبها ودلالاتها وأساليبها.**"[12]. ولسنا في حاجة إلى الاستدلال على صحَّة هذا الرأي. يكفي أن نذكر هنا "**ما حدث للكتابة باللغة الفرنسية عندما تفتّحت على الأدب الأمريكي وأخذت تترجمه. بل إن هذا ما نلاحظه اليوم في اللغة العربية حيث أصبحنا نشتم في نصوصها رائحة اللغات الفرنسية والإنجليزية والإسبانية. فليست الترجمة إذن هي ما يضمن حياة النص المترجَم ونموّه وتكاثره فحسب، وإنما هي ما يضمن أيضاً حياة اللغة والفكر ونموهما وتكاثرهما.**"[13].

ـ **الحوار بين المترجِم والمؤلّف**: إن الترجمة في رأي القاسمي "**حوار بين المؤلّف الذي أنتج النص الأصلي وبين المترجم الذي يعيد إنتاجه ـ على الرغم من بعد الشقة الزمانية أو المكانية بينهما.**"[14]. وبما أن الأصل في الحوار هو الاختلاف كما يذهب إلى ذلك الأستاذ طه عبد الرحمن[15]، فإن الترجمة تسعى إلى تدبير الاختلاف بين الطرفين من أجل الوصول إلى ضرب من الوفاق وعقد الألفة بينهما.

وهكذا قد يستفيد المترجم الأدبي،لا سيما إذا كان مبدعاً، من تقنيات كتابة النصوص التي يترجمها، كما يعترف بذلك القاسمي نفسه بالقول إنه عندما يترجم الأعمال القصصية الخالدة، يتعلَّم منها بعض تقنيات الكتابة السردية التي يستثمرها في كتاباته الإبداعية[16]. كما قد يستفيد أيضاً مؤلِّف النصِّ الأصلي من ترجمة عمله إلى لغة أخرى، فقد كتب "جوته" بعد أن اطلع على ترجمة لاتينية لإحدى قصائده ما يلي: "**لم أقرأ منذ سنين هذه القصيدة التي أعزها من بين جميع قصائدي. والآن أتأملها كما لو كنتُ أتأمل مرآة، والمرآة كما نعلم تتوفر على قوة سحرية جبّارة. ها أنا أرى الآن إحساسي وشعري، في الوقت ذاته، مطابقاً لنفسه، متبدلاً متحولاً يقطن لغة أخرى أكثر اكتمالاً. لقد تبيّنت أن اللاتينية تنحو نحو المفهوم فتحوّل ما يظلّ في اللغة الألمانية مقنّعاً متوارياً بنوع من البراءة.**"[17].

- **الحوار بين ثقافتَي اللغتَيْن**: ينتج عن المظهرين السابقين حوارٌ واسعٌ بين ثقافتيْن، رغم أنه يتمُّ على نحوٍ غير مباشر، بل إنه قد يمهِّد في كثير من الأحيان إلى الحوار المباشر بينهما من خلال قنواتهما الرسمية.

وهكذا "لا تقتصر فائدة الترجمة على إثراء الثقافة المتلقية، وإنما تمتد كذلك إلى خدمة الثقافة التي نُقِلت منها النصوص. فالترجمة تهَب النصَّ الأصلي وجهاً جديداً وتمنحه حياةً جديدةً في محيطٍ ثقافي جديد...[فـ] يُصبح النقل اللغوي انتقالاً وتحوُّلاً وتلاقحاً وتناسلاً للمفاهيم والأفكار في أفضية متجددة وعوالم **متكاثرة**."[18].

وتعدُّ الترجمة، في هذا المجال، بمثابة مؤشِّر على نوعيَّة الاهتمامات والتوجُّهات الجمالية والفكرية، ليس فقط لدى المترجمين، بل لدى القراء

كذلك، إذ يسهمون، باعتبارهم مستهلِكين للمادّة المترجَمة، في اختيار النصوص للترجمة.

وقد ورد في التقرير العربي الثاني للتنمية الثقافية أنَّ "**الترجمة من اللغات الأجنبية للمادة الثقافية ـ الفكرية والإبداعية ـ إلى اللغة العربية تُطلعنا على نوع الهموم والأسئلة والهواجس لدى النخب الثقافية ولدى الجمهور القارئ على السواء. فالذين يترجمون ـ وهم من النخبة ـ ينقلون هواجس تلك النخبة التي إليها ينتمون، لأنهم لا يترجمون ـ في العادة ـ سوى ما يعدّونه في جملة المادة الثقافية التي تجيب عن حاجات عقلية أو جمالية، أو عن أسئلة تدور في محيط المجتمع الثقافي. والذين يتلقّون المادة المترجَمة أو يقبلون عليها استهلاكاً وقراءة، إنّما يكشفون عن نوع الهواجس التي تستبدُّ بهم.**"[19].

كما يمكن أن تتجاوز الترجمة الأفراد والجماعات لتصبح ظاهرة اجتماعية. تاريخية تقودها وتدعمها " أنظمة سياسية " لتحقيق أهداف سياسية وإيديولوجية، كما هو حال الترجمة في العصر العباسي مثلاً[20]، مما يبيِّن أن دور الترجمة لا يتوقَّف "**عند إثراء الثقافة المتلقّية ولغتها واقتصادها، وإنما يتعدّى ذلك إلى التأثير في الحركات الاجتماعية والسياسية خاصَّةً عندما تترجَم أعمال ذات صلة بفكر إيديولوجي معيَّن. ويمكن أن نمثِّل لذلك بتأثير الحركات الاجتماعية والسياسية خلال الستينيّات والسبعينيّات من القرن العشرين بالترجمات الكثيرة من الفكر الماركسي الاشتراكي**"[21].

2 ـ **المبادئ الخاصة بعملية الترجمة**: تنصرف المبادئ الخاصة هنا إلى البنيات اللغوية للغتين المنقولة والمتلقية، سواء تعلَّق الأمر ببناء الكلمات أو الجمل أو النصوص بصفة عامّة، وذلك في علاقة تلك البنيات بمعانيها.

ومن هنا يجد المترجم نفسه أمام ثنائية المعنى والمبنى في اللغتين فيسعى جاهداً للتقريب بينهما، خاصة وأنه لا توجد، كما يقول القاسمي، "**مطابقة تامة بين أي لغتين من اللغات مهما كانت درجة القرابة بينهما، ومهما بلغ التشابه بين بنيتيهما وأساليبهما. ولهذا فالترجمة الكاملة غير موجودة بتاتاً. فكلُّ ترجمة يشوبها القصور، ونجاح أيِّ ترجمة هو نجاحٌ نسبيٌّ.**"[(22)].

ويعني هذا أن المترجم يعمل وفق مجموعةٍ من القواعد، أو بالأحرى القيود التي تُملى عليه من اللغتين. ومن بين القيود التي استخلصناها من عمل القاسمي في هذا المجال ما يلي، علماً بأنه لم يستعمل مصطلح " قيود" وإنما هو من تأويلنا ووضعنا:

أ - **مراعاة قيد التخصص**: ويتلخَّص في أن يقوم بالترجمة مختصّون في المجال المعرفي الذي ينتسبون إليه، ضماناً لدقَّة الترجمة ومصداقيتها، لأنَّ لكل مجالٍ مصطلحاته ومعجمه، وربما تراكيبه أيضاً.

وقد توجد داخل المجال المعرفي الواحد تخصُّصات عدّة، ففي اللسانيات مثلاً نجد الصواتة والتركيب والدلالة والتداول، وفي الأدب نجد أجناساً أدبية مختلفة كالشعر، والقصة، والقصة القصيرة والرواية... ويذهب القاسمي إلى أن " **ترجمة الأعمال الأدبية تتطلَّب من المترجم تخصُّصاً في الجنس الأدبي الذي يترجمه، وإلماماً بالمجال الموضوعي الذي يتناوله، ومعرفةً بثقافة المؤلّف الأصلي وحضارة العصر الذي عاش فيه، واستيعاباً لأسلوب الكاتب وتقنياته في الكتابة**"[(23)].

ب - **مراعاة قيد الدلالة والتداول**: تتفرَّع عن هذا القيد مجموعةٌ من القيود الفرعية نوجز بعضها فيما يلي:

ـ **رفض دعوى الترادف**: إذ على المترجم أن يجتهد في اختيار اللفظة المناسبة للسياق الملائم لها، وألا يعتبر الاختلاف بين الألفاظ مجرَّد فروقٍ لفظية، إذ قد تكون فروقاً مفهومية، " **لأن الألفاظ تشير إلى مفاهيم في الذهن وليس إلى أشياء في الوجود.**"(24).

ـ **مراعاة السياق**: يولي القاسمي أهمية كبيرة للسياق في نجاح الترجمة. ولا يقتصر السياق على موقع المفردة أو الجملة داخل نصٍّ ما، بل يتجاوزه إلى النصِّ في علاقته بالثقافة التي ينتمي إليها ولهذا يتعيَّن على المترجِم أن "**يموقع النص في سياقه الثقافي ومقامه الاجتماعي، وأن يصوغه بأسلوب يتناسب مع أسلوب الكاتب الأصلي.**"(25). لهذا يُعدُّ النص بالنسبة للمترجم "**ليس مجرَّد ظاهرة لسانية، بل يجب أن يعتبر أن له وظيفةً تبليغيةً ... وكجزء من خلفيةٍ اجتماعيةٍ ثقافيةٍ أوسع نطاقاً.**"(26).

وعلى هذا الأساس، لم يعُد الاقتصار على نقل الخصائص الدلالية الصرف كافياً في الترجمة، بل لا بُدَّ أن يقترن أيضاً بالجانب التداولي، لأن "**الألفاظ تشكّل أجزاء متداخلة في نسيج لغوي واجتماعي وثقافي وتاريخي وتكتسب دلالاتها من بنية هذا النسيج برمته. فدلالة اللفظ وإيحاءاته النفسية مستمدة من مجموع استعمالاته في مجمل عصور اللغة وفي جميع مجالاتها المعرفية.**"(27).

ج ـ **قيود تركيبية وصرفية**: تقتضي هذه القيود من المترجِم مراعاة نظام بناء الجملة والكلمة في اللغتيْن، سيما أن هذا النظام يختلف من لغة إلى أُخرى خاصَّةً على مستوى ترتيب مكوِّنات الجملة داخل النص. ولهذا يرى القاسمي أن "**على الترجمة أن تحافظ على صيغ القول حتى لو كانت النتيجة واحدة، خاصَّةً صيغة الفاعلية والمفعولية، وصيغة المبني للمعلوم والمبني للمجهول، وصيغة**

الكلام المباشر والكلام غير المباشر."[28] من أجل المحافظة على خصائص أسلوب المؤلِّف الأصلي ومقاصده التداولية. إلا أنه بإمكان المترجِم "**أن يغير بعض الصيغ الأصلية، لأن لكلٍّ لغةٍ خصائصها الصرفية والأسلوبية. فقد يكون اللفظ مذكّراً في لغة ما ومقابله مؤنثاً في لغة أخرى والعكس بالعكس... ولكن ينبغي أن لا يغيّر المترجِم صيغةً من الصيغ كان المؤلِّف الأصلي قد استعملها عن قصد، أو استخدمها بمثابة تقنية سردية**"[29].

والخلاصة أنه في وسع المترجِم "**إضافة كلمةٍ هنا وكلمةٍ هناك ليجعل النصَّ المترجَم مقروءاً ومفهوماً ومنسجماً مع أساليب اللغة المترجَم إليها.**"[30] شريطة ألا يؤدّي ذلك إلى تغيير المضمون الأصلي أو إقحام إضافة غير موجودة في الأصل مما يغير ملامح أسلوب المؤلِّف الأصلي ويفسد تقنياته.[31].

3 ـ **الإجراء**: يُقصَد بالإجراء التنفيذ العملي للترجمة. وقد يتبادر إلى ذهن القارئ أن هذه المرحلة تستدعي الجلوس إلى مكتبٍ والشروع في الترجمة بالاستعانة بمجموعةٍ من الأدوات المختلفة كالمعاجم الثنائية اللغة وغيرها من كتب النحو والصرف والموسوعات إلى غير ذلك. ولكن القاسمي يفاجئ القارئ بالتمهيد لهذه المرحلة بـ "طقوس الترجمة"، إذ إنه عندما عزم على ترجمة "**الوليمة المتنقّلة**" لإرنست همنغواي، سكن في شقّةٍ تقع في شارع الكاردنال لوموان حيث كان يسكن همنغواي، وتنزّه على رصيف نهر السين الذي تحدَّث عنه همنغواى، واشترى الكتب من الأكشاك ذاتها، وارتاد المقاهي والمطاعم التي كان يرتادها همنغواي [32].

كما يقول عن استعداده لترجمة " **الشيخ والبحر**" : "**لم أكتفِ بتمضية ليلةٍ كاملةٍ في مركبٍ شراعيٍّ صغير يقوده صيّاد سمك في شواطئ مدينة الصويرة المغربية، وإنما اقتنيتُ شريطيْن سينمائييْن أنتجتهما هوليوود لهذه**

القصة: أحدهما من بطولة سبنسر تريسي، والآخر من بطولة أنطوني كوين... ومن طريف ما يروى أن إيرنست همنغواي قال بعد أن شاهد الفيلم الذي اضطلع ببطولته سبنسر تريسي، والذي رُشِّح بناء عليه لنيل جائزة الأوسكار: إن سبنسر تريسي بدا في هذا الفيلم أبعد ما يكون عن صياد كوبي فقير، وأقرب ما يكون إلى ممثلٍ أمريكيٍّ عجوز"(33).

قد تبدو هذه الطقوس بعيدةً عن عمل المترجِم، لكنِّي فوجئتُ ثانيةً بنفس الطقوس يقوم بها أحد المترجمين الأمريكيين لمعلقة الشاعر الجاهلي لبيد كما يسجل ذلك الشاعر الكاتب أمجد ناصر في إحدى مقالاته بالقول: "**حاول وليم بولك أن يتمثَّل، وهو يتأهَّب لترجمة معلَّقة لبيد، المسرحَ الجغرافيَّ الذي تحرَّك فيه الشاعر الجاهلي من أجل فهمٍ أفضل للنصّ، فقام برحلةٍ على ظهر جملٍ في صحراء النفود، قطع خلالها نحو ألفي كيلومتر... مصطحباً معه مصوِّراً محترفاً [اليقوم] بالرحلة نفسها التي قام بها لبيد في معلقته، مقتفياً أثر حبيبته نوار ، فيصف رحلته وما يلاقية في الصحراء من مظاهر طبيعية وحيوانية.**" (34).

وقريب من هذا أيضاً ما قام به الموسيقار العربي الكبير محمد عبد الوهاب عندما كان بصدد تلحين قصيدة "الكرنك"، إذ يسجل الباحث الموسيقى إلياس سحاب أنه " **عندما بدأتِ البواكير الأولى تتردَّد في مخيلة عبد الوهاب، حمل عوده وحجز غرفةً له في فندق (ونتر بالاس) القديم القريب من موقع المعبد...[وهناك] قضى أياماً لا يفعل شيئاً سوى الانتقال من غرفته بالفندق إلى المعبد، يتجوَّل في أرجائه، ويدندن بالألحان التي تخطر بباله، ويعاود النظر في أبيات القصيدة المدونة على ورقة في جيبه. وعندما كان عبد الوهاب يعود من جولته في أرجاء المعبد إلى غرفته بالفندق، كان يحضن عوده ويدندن عليه الجمل الموسيقية ويعيد ترتيبها وتهذيبها.**"(35).

وعندما سأله الباحث المذكور سؤالاً مباشراً عن مقطع:

أين يا أطلال جندُ الغالبِ أين آمون وصوتُ الراهبِ؟

أجاب عبد الوهاب بالقول: "**منذ البداية كنتُ أشعر أن لهذا المقطع من القصيدة حساسية خاصة لا بُدَّ من أن تعكس نفسها على المجرى العام للحن القصيدة. لذلك فإني عندما وصلتُ في التلحين إلى هذا المقطع، أجَّلتُ جولتي في أركان المعبد إلى لحظات الغروب، حتى تتمّ الجولة في لحظةٍ حساسةٍ يبدأ فيها الغياب المتدرِّج للضوء والهبوط المتدرِّج للظلام، حتى تكون انفعالاتي في أثناء التجوال في أرجاء المعبد في ذروةٍ من الغيبوبة الكاملة.**"[36].

وانطلاقاً من هاتين الشهادتين أدركتُ قيمة ما أقدم عليه القاسمي قبل الشروع في الترجمة، كما أدركتُ أن ذلك أحد الأبعاد الفنية للترجمة الأدبية.

لكن أهمَّ ما قام به القاسمي، في نظري، ليس ذلك التهيّؤ النفسي للترجمة ولا رؤيته لموضوعها، لأنَّ ذلك لا ينفرد به وحده، إذ يشاطره الرأي مجموعة من الباحثين في موضوع نظرية الترجمة، بل تلك الدراسة المهمة المعنونة بـ " في إعادة ترجمة الأعمال الأدبية المترجَمة"[37] حيث قام بدراسةٍ مقارنةٍ جيدةٍ لثلاث ترجمات لرواية هيمنغواي "**العجوز والبحر**" بل "**الشيخ والبحر**"؛ الترجمة الأولى لمنير بعلبكي، والثانية لزياد زكريا، والثالثة لعلي القاسمي نفسه.

وبالرغم من أن المؤلِّف انتصر هناك لترجمته، فإنه لم يقلِّل من شأن الترجمتيْن السابقتيْن، بل أقرَّ في بعض الأحيان بمظاهر جماليتهما، خاصة على مستوى الصياغة والأسلوب، ولكنّه استدل على عدم دقتهما من خلال ثلاثة مستويات: مستوى الألفاظ، مستوى بنية الجملة، مستوى الصرف.

أ ـ على مستوى الألفاظ: انطلق المؤلِّف، في هذا المستوى من السطور الثلاثة الأولى التي تشكِّل افتتاحية الرواية، وأخذ يوازن بين الترجمات الثلاث، مركزاً بالخصوص على مجموعة من الألفاظ، كما يتَّضح من خلال الجدول التالي:

ترجمة منير بعلبكي	ترجمة زياد زكريا	ترجمة القاسمي	النص الأصلي
ـ كان رجلاً عجوزاً	كان الرجل قد بلغ من الكبر عتيا	كان شيخاً	He was an old man (who fished alone)
ـ في قارب عريض القعر	في زورقه	بمركبٍ شراعي صغير	In a skiff
ـ تيار الخليج	خليج جولد ستريم	في مجرى الخليج	In the Gulf Stream
ـ كان قد سخ أربعة وثمانين يوماً	وقد عبرت به ... أربعة وثمانين يوماً	وقد أمضى حتى الآن أربعة وثمانين يوماً	and he had gone eighty-four days now
ـ من غير أن يفوز بسمكة واحدة	لم يجد عليه البحر بشيء من الرزق	دون الحصول على سمكةٍ واحدة	without taking a fish.
ـ كان يصحبه غلام صغير	كان له غلام يعينه على أمره	كان معه صبيٌّ.	(In the first forty days) a boy had been with him.

وقد احتج القاسمي لملاءمة ترجمته للنص الأصلي بالاعتماد على المعطَيات اللغوية والمقامية في اللغتيْن العربية والإنجليزية، وكذلك الخصائص الأسلوبية لكتابة همنغواي.

وهكذا استعمل كلمة "شيخ" واستبعد "عجوز"، لأن هذه الأخيرة مشتقّة من العجز " **في حين أن الغاية الأساسية من قصة همنغواي هي تصوير نضال**

الإنسان المستمر، وكفاحه المتواصل، وعمله الدائب من أجل التحكُّم في الطبيعة وترقية مستوى حياته."[38]. أما كلمة شيخ "**فتدل على الشيخوخة ولكنها، في الوقت نفسه، تدلّ على الحكمة والمعرفة... وكلمة شيخ تستعمل في وصف أكبر أهل المهنة وأعرفهم بأصولها..وصيّاد همنغواي هو شيخ الصيّادين."**[39]. كما استبعد أيضاً ما ورد، بهذا الخصوص، في الترجمة الثانية حرصاً على مبدأ الاقتصاد والتداول، إذ عبّرت الترجمة الثانية "**بخمس كلمات عمّا يمكن أن نعبر عنه بكلمة واحدة هي شيخ، وهو، كذلك، تعبير قرآني قلّما يستعمل في اللغة الحديثة العادية التي يصرُّ همنغواي على استعمالها**."[40].

كما استعمل القاسمي كلمة "صبيّ" واستبعد كلمة "غلام"، للفرق الدلالي الموجود بينهما؛ إذ بالرغم من أنهما يشتركان في معنى صغر السنّ فإنهما يختلفان في كون الأوَّل (صبي) هو من يتدرب على مهنة أو حرفة بإشراف معلم، في حين أن الثاني (غلام) يحيل على معنى العبودية واللواط أو الشذوذ الجنسي، الذي استعمل في بعض عصور اللغة العربية، ما يجعله ذا أثر نفسي سلبي لا يتطابق مع المعنى الذي يقصده الكاتب[41]. وينطبق هذا الأسلوب في الموازنة على باقي الأمثلة الواردة في الجدول.

ب ـ على مستوى بنية الجملة: وقف المؤلِّف هنا عند مسألةٍ لغويةٍ دقيقة هي ترتيب الصفات في الإنجليزية والعربية، حيث لاحظ أن المترجميْن المذكوريْن اتَّبعا نفس الترتيب المعمول به في الإنجليزية (مثلا: صفة الطول أولاً، ثم صفة اللون ثانياً) مخالفيْن بذلك ترتيب الصفات في الجملة العربية الذي يأتي بعكس ترتيب الصفات في الجملة الإنجليزية كما بيّنت ذلك دراسة مختصة في الموضوع:

الاسم، 1 صفة جنسية، 2 صفة لون، 3 صفة شكل، 4 صفة حجم 5 صفة نعت.[42]

وهكذا استبعد المؤلِّف التركيبيْن الوارديْن في ترجمتي زميليه، واقترح ما رآه ملائماً للعربية، كما يتّضح من خلال ما يلي:

- لم يبقَ من الشاطئ غير خط طويل أخضر ← ... خط أخضر طويل.
- طائر ذو جناحين طويلين سوداوين ← طائر بجناحيْه الأسوديْن الطويليْن.

ج. **مستوى الصرف**: لاحظ المترجِم أن ترجمة زميليْه لنوع من سمك القرش يدعى "الغلانو" احتفظت بنفس علامة الجمع التي تلحق الاسم الإنجليزي (s) الذي لا يعرف المثنى. فوردت في الترجمتيْن السابقتيْن كلمة "غلانوس" علماً بأن الأمر يتعلق بقرشيْن لا غير، ولهذا حافظ القاسمي في ترجمته على صيغة المثنى بدل الجمع واستعمل علامة المثنى بالعربية (غلانوان). ويتّضح من هذه الدراسة المقارنة المهمة أن القاسمي كان يراعي في ترجمته الاعتبارات التالية:

- المعطيات اللغوية الخاصة باللغتين الإنجليزية والعربية،
- الحرص على الدقة والاقتصاد في استعمال اللغة بما يتناسب وأسلوب همنغواي، وإن أدى ذلك في بعض الأحيان إلى التخلّي عن جمالية التعبير.

ولهذا أعتبرُ أن تلك الدراسة مجالاً خصباً للدراسة الترجمية المقارنة التي يندر وجودها في العربية ما يجعلها منطلقاً لدراسات مقارنة أخرى، خاصَّة أننا نعلم أن هناك ترجمات عربية متعدِّدة للنص الواحد. والغريب أن الذين يُقدِمون على إعادة ترجمة الكُتُب التي سبق ترجمتها لا يقدِّمون، في الغالب، دراسةً ولا نقداً للترجمات السابقة، ما يجعل القارئ حائراً أمام تلك الترجمات المتعددة.

الهوامش:

* **أسئلة الكتابة،** ترجمة نعيمة بنعبدالعالي وعبد السلام بنعبدالعالي، . ص 83، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2004.

(1) مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2004.

(2) مكتبة لنبان ناشرون، بيروت، 2003.

(3) مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2009.

(4) مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2008.

(5) منشورات الزمن، الرباط 2000.

(6) منشورات الزمن، الرباط، 2008.

(7) ـــ (8) كارل بوبر، **أسطورة الإطار،** ترجمة يمنى طريف الخولي، ص 114، سلسلة عالم المعرفة، عدد 292، الكويت، 2003.

(9) **الترجمة وأدواتها،** ص 190.

(10) نفسه، ص 153ـــ154.

(11) نفسه، ص 13.

(12) نفسه، ص 16.

(13) عبد السلام بنعبدالعالي، **في الترجمة،** ص 13، توبقال، الدار البيضاء، 2006، وانظر أيضاً: إبراهيم السامرائي، **اللغة والحضارة،** صص 5ـــ53 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1977.

(14) **الترجمة وأدواتها،** ص 16.

(15) **الحق العربي في الاختلاف الفلسفي.** ص 28، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2002.

(16) **الترجمة وأدواتها،** ص 154.

(17) أورده بنعبد العالي في : **في الترجمة،** ص 67. وانظر أيضاً ص 69 من نفس الكتاب.

(18) **الترجمة وأدواتها،** ص 17.

(19) ص 487، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، 2009.

(20) انظر على سبيل المثال الكتاب المهم: يمتري غوتاس، **الفكر اليوناني والثقافة العربية حركة الترجمة اليونانيةـــ العربية في بغداد والمجتمع العباسي المبكر،** ترجمة: د. نقولا زيادة

المنظمة العربية للترجمة، بيروت 2003، وكذا : **الترجمة والإمبراطورية،** تأليف: دوجلاس روبنسون، ترجمة ثائر ديب، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، 2005.

(21) **الترجمة وأدواتها،** ص 16، 17.

(22) نفسه، ص 150.

(23) نفسه، ص 158.

(24) نفسه، ص 178.

(25) نفسه، ص 141.

(26) سنيل هورنبي، أورده محمد الديداوي في : **الترجمة والتواصل، دراسات تحليلية عملية لإشكالية الاصطلاح ودور المترجم،** ص 150، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2000. وانظر أيضاً أحمد المتوكل في: **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية،** ص 195، دار الأمان، الرباط 1995.

(27) **الترجمة وأدواتها،** ص 176.

(28) نفسه، ص 174.

(29) نفسه، ص 188.

(30) نفسه، ص 184.

(31) نفسه، ص 184.

(32) نفسه، ص 149، 150، 151.

(33) نفسه، ص 156، 157.

(34) جغرافيا النص: أمكنة الحاضر، مجلة **دبي الثقافية،** ع 55 ص 88، دجنبر 2009.

(35) هكذا لحن عبد الوهاب قصيدة الكرنك، مجلة **دبي الثقافية،** ع 53، ص 128، أكتوبر 2009.

(36) نفسه.

(37) **الترجمة وأدواتها،** ص 153 ـــ 201، وانظر أيضاً: **الشيخ والبحر،** ص 111ـــ156.

(38) **الترجمة وأدواتها،** ص 164.

(39) نفسه، ص 164.

(40) نفسه، ص 165.

(41) نفسه، ص 176.

(42) نفسه، ص 181، 182.

سيبويه وتاثيرہ في الجامي

د. حسين يوسفي (آملي)
جامعة مازندران، محافظة إيران

الملخص: لا شك أن لكل أمة من الأمم تراثها الحضاري الذي تعتز به وتفخر، وتصل حاضرها بماضيها، وترفع به رأسها بين أمم الدنيا. ولعل أهم مظاهر هذا التراث ما خلفه علماؤها وآ باؤها ومبدعوها على مر العصور وتعاقب الدهور من ثروة أدبية، وآداب وفنون وأشكال تعبيرية وجمالية تعبر عن آمالها وآلامها وتؤرخ لنجاحاتها وإخفاقاتها وتدون آثارها وأخبارها، قضوا في إنجازها أعمارهم، وتحملوا المشاق العظيمة، ليرفعوا بها من شأن أمتهم، ويخلدوا أسماءهم في سجل المجد وديوان المآثر. ومن النحاة الذي خلفوا هذه الآثار التى تتضمن النحو سيبويه والجامي.

الغالب على الجامي شأنه شأن غيره من البصريين الميل إلى آراء سيبويه والتزامها، وتأييدها، أو ترجيحها على ما سواها من آراء النحويين.

ومع ذلك نجد الجامي أحياناً يضعف أقوال سيبويه، أو يختار ما يخالفها إن كان الغالب عليه عدم التصريح باختياره، خاصة في عرضه آراء سيبويه حيث إنه على ما يبدو لم يستوعب كتاب سيبويه، والدليل على ذلك أخذه لأكثر آرائه من أقوال النحاة، أو فهمها بالاستظهار، أو نقلها بصبغة التمريض.

سيبويه وتأثيره في الجامي

■ **ملخص حياة سيبويه:** هو أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. إمام أئمة النحو بلا منازع، ورأس مدرسة البصرة النحوية وإمامها، وصاحب الكتاب الذي

يدعى قرآن النحو (**تاريخ بغداد1349هـ 195/12**). ولقبه سيبويه، وبه اشتهر وسار مسير الشمس، وعرف به منذ القديم، بل قيل: إنه لم يلقب به أحد قبله.

ومعنى (سيبويه) في المشهور رائحة التفاح، فهو مركب من (سيب) ومعناها التفاح، و(ويه) بمعنى الرائحة. وعلى هذا أكثر العلماء الذين ترجموا له وامّا صاحب قاموس الفارسية فقد رد هذا بأنّ (ويه) ليست بمعنى الرائحة، بل (بوى) بمعنى الرائحة(**فرهنگ فارسى معين، 1375 هـ شـ ذ يل سيبويه)**.

وفي طبقات النحويين من قول أبي عبدالله بن طاهر العسكرى: أن هذا الاسم مركب من (سى) بمعنى ثلاثين، و(بوى) أو (بويه) بمعنى الرائحة أى: ذو الثلاثين رائحة (**طبقات النحويين و اللغويين 1373 هـ 72 - 66)**

ويرى الدكتور محمد معين صاحب (قاموس الفارسية، المسمى بفرهنك معين) أن هذا بالنسبة إلى اللغة الفارسية صحيح في مثله، لكنه بالنسبة إلى الكلمات المماثلة المختومة بـ(ويه) كـ(برزويه) غير صحيح **(فرهنگ فارسى معين 1375هـ شـ ذ يل سيبويه)**

وكانت ولادة سيبويه بقرية من قرى شيراز بفارس تسمى البيضاء، كما يقول ياقوت الحموي: البيضاء مدينة مشهورة بفارس(**معجم البلدان 1955م 791/1)**. وقال الاصطخري: البيضاء أكبر مدينة في كورة (إصطخر).

وكانت هذه القرية في القديم تسمى (نساء)، وحالياً قرية كبيرة من قرى شيراز، ولعل من الدوافع التي حدت بسيبويه إلى العناية بعلم النحو، هو أنه صمم على التزود بأكبر زاد من اللغة والنحو، فلزم حلقات العلماء وفي مقدمتهم الخليل بن أحمد الذي اختص به، فهو أستاذه الأكبر، وعامة ما يحكيه في الكتاب إنما هو عنه، لا سيما إن قال: (وسألته) أو قال: (قال) دون ذكر القائل فهو يريد الخليل.

وكان الخليل يقدم سيبويه ويؤثره ويقول عنه: مرحباً بزائر لا يُملّ، كما روي المخزومي[1] والنطاح[2]. وهما من أصحاب الخليل.

ومن شيوخه أيضاً: عيسى بن عمرو[3]، والأخفش الكبير[4]، ويونس بن حبيب[5].

وهؤلاء الثلاثة مع الخليل ذكر سيبويه آراءهم في الكتاب.

(وقد أخذ سيبويه عن الخليل كل ما عنده في الدراسات النحوية والصرفية مستملياً ومدوناً، واتبع في ذلك طريقتين: طريقة الإستملاء العادية وطريقة السؤال والاستفسار، مع كتابة كل إجابة وكل رأى يدلى به، وكل شاهد يرويه عن العرب، وبذلك احتفظ بكل نظرياته النحوية والصرفية).[6]

الكتاب: ولكتاب سيبويه منزلة عظيمة عند العلماء قديماً وحديثاً، وقد ألفه بعد وفاة شيخه الخليل، وحمله عنه تلميذه الأخفش الأوسط سعيد بن مسعدة. وأذاعه في الناس باسم الكتاب علماً اختص به هذا المصنف وحده دون بقية المصنفات في عصره وبعد عصره.

وفي أخبار النحويين: (وكان كتاب سيبويه لشهرته وفضله علماً عند النحويين، كما ذكر السيرافى[7] فكان يقال بالبصرة: (قرأ فلان الكتاب) فيعلم أنه كتاب سيبويه، و(قرأ نصف الكتاب) ولا شك أنه كتاب سيبويه وكان المبرد إذا أراد مريد أن يقرأ عليه كتاب سيبويه يقول: (هل ركبت البحر؟) تعظيماً له، واستصعاباً لما فيه. وكان المازني يقول: (من أراد أن يعمل كتاباً كبيراً في النحو بعد كتاب سيبويه فليستح).[8]

وقد ظل اسم الكتاب خاصاً بكتاب سيبويه، دلالة على روعة تأليفه وإحكامه ومما يدل على عظيم منـزلته ما قال الجاحظ[9]: (أردت الخروج إلى محمد بن عبد الملك الزيات) (وزير المعتصم) ففكرت في شىء أهديه إليه، فلم

أجد شيئاً أشرف من كتاب سيبويه، وقلت له: أردت أن أهدي إليك شيئاً فكرت فيه، فإذا كل شيء عندك، فلم أر أشرف من هذا الكتاب، وقد اشتريته من ميراث الفراء. فقال ابن عبد الملك: والله ما أهديت إلى شيئاً أحب إلى منه).

وعن منـزلته بين النحاة روي وسطر في بطون الكتب الكثير: قال أبو الطيب اللغوي فيه وفي كتابه: (هو أعلم الناس بالنحو بعد الخليل، وألف كتابه الذي سماه الناس قرآن النحو).[10]

وقال السيرافي[11]: (وعمل كتابه الذي لم يسبقه إلى مثله أحد قبله، ولم يلحق به من بعده).

وقال المبرد: (لم يعمل كتاب فى علم من العلوم مثل كتاب سيبويه).

وقال صاعد الأندلسي: (لا أعرف كتاباً ألف في علم من العلوم قديمها وحديثها اشتمل على جميع ذلك العلم وأحاط بأجزاء ذلك الفن غير ثلاثة كتب: أحدها المجسطي لبطلميوس في علم هيئة الأفلاك، والثاني كتاب أرسطو طاليس في علم المنطق، والثالث كتاب سيبويه البصري النحوي. فإن كل واحد من هذه لم يشذ عنه من أصول فنه شيء إلا ما لا خطر له).[12]

مذهب سيبويه: ولا شك أن سيبويه يعد رأس المدرسة البصرية في النحو وإمامها بعد شيخه الخليل بن أحمد الفراهيدي، وقد اعتمد على ما اعتمده الخليل في إقامة صرح هذه المدرسة العلمية، وهو السماع والتعليل والقياس.

وهو يعتمد في السماع على الأساس الذي وضعته مدرسته، وهو النقل عن القراء، وعن علماء اللغة الموثقين، وعن العرب الذين يوثق بفصاحتهم مباشرة أو بالواسطة، ويظن أن سيبويه قد شافه العرب الخلص ورحل إلى البوادي في طلب اللغة والسماع.

ويؤيد ذلك الظن ما تردد في كتابه من عبارات تشعر بذلك مثل قوله: (سمعنا بعض العرب يقول) و(سمعنا من العرب) و(عربي كثير) و(عربي جيد) و(قد سمعناهم) و(قال قوم من العرب ترضى عربيتهم) و(سمعنا من العرب من يوثق بعربيته).

قال الدكتور شوقي ضيف[13]: (وهذا يدل في رأينا على أنه رحل إلى بوادي نجد والحجاز مثل أستاذه الخليل.

والكتاب يفيض بسيول من أقوال العرب وأشعارهم، لا يرويها عن شيوخه، وهى بدورها: تؤكد، بل تحتم، أنه رحل إلى ينابيع اللغة والنحو يستمد منها مادة وعتاداً فصيحاً صحيحاً بشاراته في النطق وهيئاته).

وقد أخذ سيبويه القراءات عن أئمة عصره في البصرة كأستاذه الخليل وأبى عمرو بن العلاء.[14]

ومذهب سيبويه أن القراءة سنة لا تخالف، ولذلك قلما يذكر القراءة التي تخالف القياس، بل نراه لا يعرض لها عادة إلا فى مواضع قليلة.[15]

ويتردد في الكتاب كثيراً سماعه عن علماء اللغة الموثقين، وفي مقدمتهم الخليل، ويليه يونس بن حبيب، وقد نقل عنه أكثر من مئتي مرة، ثم الأخفش الكبير، ونقل عنه سبعة وأربعين نقلاً، ثم أبو عمرو بن العلاء، وقد روي عنه أربعاً وأربعين رواية، ثم عيسى بن عمر، ونقل عنه اثنين وعشرين موضعاً، ثم ابن أبى إسحق ونقل عنه أربع مرات.[16]

وقد رجحنا سابقاً أنه دخل البادية في نجد والحجاز ونقل عن الأعراب مباشرة، وكان يسجل ما يسمع عنهم من صور شائعة على ألسنتهم ويسجل معه الشاذ ويصفه بالضعف أحياناً، وبالقبح أحياناً أخرى، وبالغلط في بعض المواضع، وقصده بذلك أنه يخالف القياس الذي ينبغي اتباعه.[17]

أما التعليل عند سيبويه فهو كثيرٌ جداً، فهو يعلل للقواعد المقررة وللأمثلة الشاذة، وقد قال في أول كتابه: (وليس شيء يضطرون إليه[18] إلّا وهم يحاولون به وجهاً). وهو لا يذكر أسلوباً إلا ويذكر له علة سواءاً كان ضمن القواعد العامة أم خارجاً عنها.[19]

وأما القياس فهو كثير كثرة مفرطة في الكتاب، لأنه الأساس الذي يقوم عليه وضع القواعد النحوية والصرفية وبه يعرف اطرادها من عدمه. وهو يعتمد عنده على الشائع فى الاستعمال على ألسنة العرب. ويكاد الصرف أن يكون كله قياساً عند سيبويه، وقد أظهر فيه براعة وذكاء منقطعى النظير.[20]

وكانت وفاة هذا الإمام الكبير بشيراز. واختلف العلماء كثيراً فى سنة وفاته، وفى سنه حين وفاته. فقيل مات سنة 177 هـ، وقيل 180 هـ عن خمسين سنة، وقيل: عن ثلاث وثلاثين، وقيل: اثنين وثلاثين، وقيل: عن نيف وأربعين سنة[21] وقبره فى حى سنك سياه بشيراز، رحمه الله وجزاه عن الدين والعربية خير جزاء.

الجامي: هو عبد الرحمن بن أحمد بن محمد الجامي[22]. المشتهر بنور الدين(- **بهارستان سخن ص 377 381، تذكره ميخانه ص 100 111.)** الملقب بنورالدين. ولد الجامى سنة (817 هـ) فى قرية يقال لها (خرجرد) وهى من قرى ولاية جام وتقع بين (مشهد) و(هراة) من بلاد فارس، فهو فارسى الأصل والمولد والنشأة. وقد أشار هو نفسه فى بعض اشعاره بالفارسية إلى مكان ولادته ونسبته بقوله:

مولدم جام ورشحه قلمم جرعه جام شيخ الإسلامى ست
لا جرم در جريدة أشعار بدو معنى تخلصم جامى ست[23]

ومعناه أنه إذا كان مولدي في (جام) وقد شرب قلمي جرعة من كأس شيخ الإسلام فلا جرم أعرف في صحيفة أشعاري بالجامي، فأنسب إلى جام تيمناً بهذين المعنيين.

الفوائد الضيائية: (الفوائد الضيائية) اسم لشرح الجامي لكافية ابن الحاجب، وهو من أهم شروحها، وقد نال شهرة واسعة في بلاد المشرق. وقد ألفه الجامي في أواخر حياته كما صرح هو بذلك وهو يذكر تبييضه للكتاب: ضحوة السبت الحادي عشر من رمضان المعظم، في سلك مشهور سنة سبع وتسعين وثمانمائة من الهجرة النبوية، عليه أفضل التحسين). **(الفوائد الضيائية 410/2.**) وهذا يعني أنه فرغ من تبييضه قبل عام واحد من وفاته، حيث توفي سنة (898 هـ) كما سبق فى سيرته.

اشتهر شرح الجامى، وطار صيته في الآفاق، وتداولته أيدي طلاب العلم بسرعة مذهلة حتى أصبح الكتاب الدراسى الأول في مدارس العلم ومعاهده وخاصة في بلاد خراسان وماوراء النهر.

وقد ذكر المترجمون وأصحاب الكتب المؤلفة فى المصنفين وآثارهم الكثير عن شهرة هذا الكتاب ما يدل على عظيم منـزلته وأثره. فمن ذلك ما قاله طاش كبرى زاده : (شرح الفاضل السامي، مولانا عبد الرحمن الجامي بلغ غاية لا يمكن الزيادة عليها من لطف التحرير، وحسن الترتيب)[24].

وقال حاجي خليفة: (إن المولى نور الدين عبد الرحمن الجامي صنف شرحاً لخص فيه ما في شروح الكافية من فوائد على أحسن الوجوه وأكملها، مع زيادات من عنده، سماه (الفوائد الضيائية) وهو المتداول اليوم، وفى شأنه اعتناء عظيم)[25].

وقال الخوانسارى: (وهو شرح الجامي من أحسن ما كتب عليها وأدقها نظراً، وأبلغها تقريراً، وأتمها تهذيباً وتحريراً، وأجمعها للنكات والدقائق والتحقيقات)[26].

وهناك أقوال أخرى كثيرة في مدح كتاب الجامي، وبيان مزاياه وفوائده أعرضنا عن ذكرها.

أهم سمات منهج الجامى: قدم الجامي لشرحه بمقدمة قصيرة، صدرها بحمد الله تعالى والصلاة على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، ثم مدح ابن الحاجب ودعا له.

ثم بين الدافع له إلى تأليف هذا الشرح، هو أنه ألفه لابنه ضياء الدين يوسف، ولهذا أَسماه (الفوائد الضيائية). وجعله كالعلة الغائية لهذا التأليف ودعا له ولسائر المبتدئين بأن ينتفعوا به[27]

وأول سمة تطالعنا في منهج الجامي في الفوائد هي حرصه على ترتيب ابن الحاجب للموضوعات وعدم الخروج عن ذلك الترتيب، حتى ما زاده من تفريعات والاستطرادات وتعليلات جعله ضمن دائرة ابن الحاجب وسار فيه على منواله وترتيبه. وهو في هذا أكثر التزاماً من الرضي وغيره بمجازاة ابن الحاجب في ترتيبه، وإيراد المباحث التفصيلية في مواضعها من المتن[28].

والسمة الأخرى أن ينشر متن الكافية في أثناء الشرح بحسب مقتضى الحال والسياق، بحيث يمتزج المتن بالشرح، ولا يمكن تمييزه إلا بوضع العلامات الفارقة بينهما.

وابن الحاجب يبدأ كل مبحث غالباً بالتعريف والحد. والجامي قد يكتفي بما ذكره ابن الحاجب من ذلك، وقد يزيد عليه، خاصة إذا لم يذكر ابن الحاجب التعريف اللغوي، فإنه يزيده ليكون عوناً في فهم الاصطلاحي.[29]

ولما كان الجامي قد وضع شرحه أصلاً للمبتدئين، فإنه حريص على أن يوفي الكلام حقه إذا وجد غموضاً، أو صعوبة في فهم المراد من كلام ابن الحاجب، على أن يذكر الوجوه المتعددة التي يحتملها، وقد يفسر الكلام جملة جملة، أو حتى كلمة كلمة. وكثيراً ما يعرب كلام ابن الحاجب من الناحية النحوية، حتى يبين عن غرضه ومقصده.(30)

مذهب الجامى النحوى: الغالب على الجامي الميل إلى مذهب البصريين في النحو، وإن كان له اختيارات من أقوال الكوفيين، والأخفش، والبغداديين.

فهو في هذا متأثر بابن الحاجب، ومتابع له في الأغلب الأعم في آرائه وترجيحاته وتعليلاته، بل وحتى في اصطلاحاته التي يستخدمها. والمطالع لكتاب الجامي يجد أنه قد يكتفي بذكر المذهب الذي يراه راجحا ـ وهو في الغالب مذهب البصريين، دون الإشارة إلى الآراء الأخرى.

على أن للجامي أيضاً شخصيته علمية، يجدها قارئه ماثلة في الشرح من خلال توقفه عند بعض المسائل وبحثه فيها، واستشكاله لبعض آراء سيبويه والبصريين، أو من خلال عرضه لآراء الرضي وغيره من المحققين الذين دأبهم إيراد الإشكالات على مقالات الأئمة المتقدمين.

وتظهر شخصيته واضحة أيضاً من خلال الردود المباشرة على آراء العلماء بالإبطال، أو التضعيف، أو التوقف والنظر، وغير ذلك.(31)

تأثير آراء سيبويه في الفوائدالضيائية: تأثّر الجامي في تأليف الفوائد الضيائية من آراء النحاة كثيراً، لكن حسب موضوعنا لانستطيع ان نتناول كلها بل لابدّ لنا من أن نلخص بعض آراء سيبويه، ومن الصور التي أورد فيها الجامي آراء سيبويه أن يذكر رأيه مقابل رأي واحد من النحاة الكبار كالخليل والأخفش وأبى على الفارسى (32).

والغالب على عرضه للآراء خلوه من الترجيح، وإن كان في كلامه ما يشعر بذلك. كما في عرضه لرأي سيبويه والخليل في حرف التعريف، فهو وإن كان ذكر الرأيين دون ترجيح صريح، لكنه أشعر باختياره مذهب سيبويه حين عقب ذلك بذكر اختيار ابن الحاجب له.(33)

وقد تشعر طريقة عرضه للآراء باختيار غير مذهب سيبويه كما في ترجيحه لمذهب الأخفش في منع صرف (أحمر) علماً إذا نكّر، فقد جعل ابن الحاجب قول الأخفش هو الأصل، وأسند الخلاف عليه لسيبويه، والجامي ذكر ذلك كغيره من النحاة دون اعتراض، لموافقته القياس عنده.(34)

وقد يضعف الجامي رأي سيبويه، إما بتقديم رأي غيره عليه(35) أو بإيراد ما يضعفه دون تصريح بذلك، أو بتقديم مذهب الكوفيين على مذهب البصريين وسيبويه.(36)

وقد يذكر الجامي النقل عن سيبويه بصيغة المجهول فيقول مثلاً: ونقل عن سيبويه، أو المنقول عن سيبويه. مما يدل على ضعف اطلاعه على الكتاب، وقلة تمكنه منه. وقد يستظهر أن المذكور رأي سيبويه دون أن يكون له رأى قاطع فى مذهبه.(37)

وأحياناً لا يسمى المخالف لسيبويه بل يذكره بـ (غيره) وهذا الغير معروف عند النحاة، وقد بينا ذلك في كثير من المواضع.(38)

وأحياناً يجمع الجامي سيبويه مع أحد النحاة كالمبرد فى قول واحد، ثم يسند المخالفة لغيرهما، على أساس أن قولهما هو الأصل.(39)

وكثيراً ما ينقل الجامي مذهب سيبويه عن غيره، والغالب أن يكون الواسطة في ذلك الشارح الرضي، وقد يكون استظهاراً للرضي أن المذكور قول سيبويه.(40)

والجامي قد يصحح مذهباً معيناً للنحاة، لكنه يرى أن مذهب سيبويه أصح منه، وقد تكرر ذلك فى الشرح.[41]

وهناك صور أخرى لتناول الجامي لآراء سيبويه.[42]

أداة التعريف اللام

ذكر الجامي في معرض كلامه عن خواص الاسم مذهب سيبويه في حرف التعريف، فهو يرى أنه (اللام) وحدها، وزيدت عليها (همزة الوصل) لتعذر الابتداء بالساكن . وما نسبه إليه صحيح مشهور عنه، فقد قال في الكتاب: (و تكون موصولة . أي الألف . في الحرف الذي تُعَرّفُ به الأسماء والحرف الذي تعرف به الأسماء هو الحرف الذي في قولك: القوم، والرجل)[43].

والرأي الآخر فى المسالة رأي الخليل بن أحمد الفراهيدي فهو يرى أن حرف التعريف (أل). وهو ما نسبه إليه سيبويه[44].

واختلف عن المبرد في ذلك فنسب إليه جماعة من النحاة ومنهم الجامي أن حرف التعريف (الهمزة) المفتوحة وحدها، زيدت (اللام) للفرق بينها وبين همزة الاستفهام[45]. وهذا مخالف لما جاء في المقتضب من قوله: (ومن ألفات الوصل (الألف) التي تلحق اللام للتعريف)[46]. وهذا عند التحقيق أقرب ما يكون إلى قول سيبويه المتقدم حيث جعل (الألف) للوصل.

والخلاف بين الخليل وسيبويه في هذا إنما هو في (الهمزة)، فهي على رأي سيبويه همزة وصل زائدة لا دخل لها في التعريف، وعلى رأي الخليل هي همزة قطع أصلية لكنها وصلت لكثرة الاستعمال.

وكلام الجامي يشعر بتأييد مذهب سيبويه وإن نسب اختيار ذلك إلى ابن الحاجب فقال: (و في اختياره (اللام) وحدها اشارة إلى أن المختار عنده ما ذهب

إليه سيبويه من أن أداة التعريف هي (اللام) وحدها ،زيدت عليها (همزة الوصل) لتعذر الابتداء بالساكن).

والذي أراه أن ما نسب إلى سيبويه في هذه المسألة ليس هو مذهبه عند التحقيق كما يدل عليه ظاهر كلامه، فقد ذكر (أل) فى ثنائي الوضع في باب: (عدة ما يكون عليه الكلم، فقال: (و (أل) تُعرّف الاسم فى قولك: القوم والرجل)[47].

والغريب أن ابن مالك قد اضطرب كلامه هنا أيما اضطراب فقد نسب لسيبويه الرأي الأول في شرحه للكافية الشافية فقال: ((اللام) وحدها هي المعرفة عند سيبويه)[48]. ونسب إليه موافقة الخليل في التسهيل فقال: (و هي (أل) لا (اللام) وحدها ، وفاقاً للخليل وسيبويه)[49]. وصرح في شرحه أيضاً بأن (أل) هى أداة التعريف عند الخليل وسيبويه لكن خلافهما فى الهمزة فقط[50] وهو الصحيح إذ أن خلاف سيبويه فى (الهمزة) فقط حيث يرى أنها للوصل، ويرى الخليل أنها همزة قطع، ووافقه كثير من المتقدمين.

أما القائلون بأن (اللام) وحدها هي المعرفة فهم بعض المتأخرين من النحاة كما يرى أبو حيان وغيره[51].

و قال في اللسان: (و(اللام) فقط حرف تعريف مذهب بعض النحاة)[52].

لكن الجامي لم ينفرد بنسبة القول الأول لسيبويه فقد نسبه إليه جمهرة من النحاة منهم: الزمخشري وابن يعيش والرضي والاسفراييني وغيرهم[53].

وعلى القول بأن مذهب سيبويه الأول، أعني: أن حرف التعريف عنده (اللام) وحده فقد علله الإمام المهدى بانحذاف الهمزة في الدرج، وبأنه محمول على مقابله وهو التنكير إذ له حرف واحد.

وأجاب عن حذف الهمزة عند الخليل بأنه لكثرة الاستعمال لا للدرج، إذ أكثر حروف المعاني من حرفين كـ (هل، بل، عن، .. وغيرها)[54].

الابتداء بالصفة دون اعتماد

نقل الجامي عن سيبويه جواز الابتداء بالصفة[55] دون اعتماد على حرف نفي أو إستفهام مع قبح ذلك. فقال في أول بحث (المبتدأ والخبر): (و نقل عن سيبويه جواز الابتداء بها من غير استفهام ونفي مع قبح، والأخفش يرى ذلك حسناً، وعليه قول الشاعر[56]:

فَخَيْرٌ نَحن عندَ النّاس منكم[57]

فـ (خير) مبتدأ و(نحن) فاعله. ولو جعل (خير) خبراً عن (نحن) لفصل بين اسم التفضيل ومعموله الذي هو (من) بأجنبي وهو غير جائز، لضعف عمله بخلاف ما لو كان فاعلاً، لكونه كالجزء)[58]

والحق أن سيبويه لم يصرح بأن ذاك هو مذهبه، ولكنه أشار إلى ذلك حيث نقل عن الخليل قبح الابتداء بالصفة من غير اعتماد على نفي أو استفهام فقال: (زعم الخليل أنه يستقبح أن تقول: (قائم زيد)، وذاك إذا لم تجعل (قائماً) مبنياً على المبتدأ)[59].

وقال السيرافي في تعليقه على الكتاب: يريد أن قولك: (قائم زيد) قبيح إن أردت أن تجعل (قائم) المبتدأ و(زيد) خبره أو فاعله، وليس بقبيح أن تجعل (قائم) خبراً مقدماً والنية فيه التأخير.

ويسمّى النحاة الصفة المعتمدة على نفي أو استفهام بالمبتدأ الثاني. وفي إدخاله في حد المبتدأ الأول تكلف ظاهر نبه عليه الرضي[60].

ولا فرق عندهم في اعتماد الصفة على نفي أو استفهام بين أن يكون بالحرف أو الاسم، فمثال النفي بالحرف (ما قائم الزيدان) وبالاسم (غير قائم الزيدان)، ومثال الاستفهام بالحرف (أقائم الزيدان) وبالاسم (كيف جالس العمران)، ويزيد النفي على الاستفهام أنه قد يكون بالفعل مثل: (ليس قائم الزيدان)[61].

ويرى الكوفيون جواز الابتداء بالصفة من غير اعتماد على نفي أو استفهام دون قبح كما يراه الأخفش، فيجوز عندهم أن يقال: (ضاربٌ زيدٌ عمراً) على أن يجعل (ضارب) مبتدأ و(زيد) فاعل سد مسد الخبر[62].

وأجاز ذلك ابن مالك أيضاً في الألفية وغيرها[63]. والظاهر أن هذا هو المذهب الأقوى في المسألة، لورود السماع به عن العرب فقد روى الأئمة من لغويين ونحويين جملة صالحة من الشواهد التي تقوى هذا المذهب كالشاهد الذي ذكره الجامي ونقلناه ضمن كلامه في أول المسألة، وكقول الشاعر:

خَبيرٌ بَنو لهب فلاَتك، مُلغياً مَقالةَ لهبّي اذا الطَّير مَرَّت[64]

المبتدأ في نحو: من أبوك؟

الأصل في المبتدأ التقديم كما هو معلوم، ويجوز تأخيره عن الخبر، إلاّ في مواضع يتحتم فيها التقديم.

ومن هذه المواضع أن يكون المبتدأ مشتملاً على ما له صدر الكلام كالاستفهام، مثل له ابن الحاجب بـ (من أبوك؟) بناءاً على أنّ (من) مبتدأ مشتمل على ماله صدر الكلام وهو الاستفهام، فيكون معناه على ما ذكره الجامي: أهذا أبوك أم ذاك؟ والخبر (أبوك). ثم قال: (و هذا مذهب سيبويه وذهب بعض النحاة إلى أن (أبوك) مبتدأ لكونه معرفة و(من) خبره الواجب تقديمه على المبتدأ، لتضمنه معنى الاستفهام)[65].

ومذهب سيبويه في مثله يقتضي الإخبار بالمعرفة عن النكرة، وهو جائز عنده، قال الرضي: (قوله - ابن الحاجب – من أبوك؟ مبنيّ على مذهب سيبويه، وذلك لأنه يخبر عنده بمعرفة عن نكرة مضمنة استفهاماً، أو نكرة هي أفعل تفضيل مقدم على خبره والجملة صفة لما قبلها نحو (مررت برجل أفضل منه أبوه) وغير سيبويه على أن مثل هذين خبران مقدمان. والمثال المتفق عليه في مثل هذا المقام: من قام؟ وما جاء بك؟ وأيهم قام؟ ومن قام قمت)(66).

ولا شك أن سيبويه قد بنى مذهبه على أن الاستفهام وما شابهه في وجوب التصدير وهو الشرط والعرض والتمني ونحوها مما لا شك في وجوب صدارته وما دام مستحقاً للصدارة وهو اسم فليوضع في موضعه وهو المبتدأ، ولذا قال الزنجاني: (فإن قلت: من أبوك؟ فالأحسن أن يجعل (من) مبتدأ و(أبوك) خبراً ليقع كل شيء في موضعه. ويجوز أن يكون (أبوك) مبتدأ و(من) خبره).(67)

العامل في المنادى: ذكر الجامي في بحث المنادى أن انتصابه عند سيبويه على أنه مفعول به، وناصبه الفعل المقدر. فأصل (يا زيد) أدعو زيداً، فَحُذِفَ الفعل حذفاً لازماً، لكثرة الاستعمال، ولدلالة حرف النداء عليه، وإفادته فائدته(68).

وما نسب إلى سيبويه هنا مأخوذ من نصه عليه في كتابه حيث قال: (و مما ينتصب في غير الأمر والنهي على الفعل المتروك إظهاره قولك: يا عبد الله والنداء كله... حذفوا الفعل لكثرة استعمالهم هذا في الكلام، وصار (يا) بدلاً من اللفظ بالفعل كأنه قال: يا أريد عبد الله، فحذف (أريد) وصارت (يا) بدلاً منها، لأنك إذا قلت: يا فلان، علم أنك تريده)(69).

وما ذهب إليه سيبويه هنا قال به جمهور النحويين. ونسب بعضهم كالجامي والرضي وابن يعيش إلى المبرد أن المنادى منصوب بحرف النداء لسده

مسد الفعل[70]. ولم يستبعد الرضي وابن يعيش ذلك بناءً على أن (يا) تنوب عن الفعل، ولذلك تمال إمالته.

هذا ما قالوه، لكن الظاهر أن مذهب المبرد فى هذه المسألة موافق لمذهب سيبويه والجمهور فقد جاء في المقتضب: (اعلم أنك إذا دعوت مضافاً نصبته وانتصابه على الفعل المتروك إظهاره، وذلك قولك: يا عبد اللّه، لأن (يا) بدل من قولك: أدعو عبد اللّه وأريد، لأنك تخبر أنك تفعل، ولكن بها وقع أنك قد أوقعت فعلاً، فإذا قلت: يا عبد اللّه، فقد وقع دعاؤك بعبد اللّه، فانتصب على أنه مفعول تعدى إليه فعلك)[71].

ونسب الجامي أيضاً في نفس المبحث إلى أبي علي الفارسي القول بأن (يا) اسم فعل وليس حرفاً[72]. وكذا فعل الرضي[73] ولكن أبا علي ذكر في الإيضاح ما يخالف هذا الكلام حيث نص على أن (يا) النداء حرف وليس اسم فعل[74].

ثم ذيل الجامي الكلام على ناصب المنادى ببيان المقدر بعد (يا) النداء على الأقوال الثلاثة فقال[75]: (فعند سيبويه كلا جزئى الجملة – أي الفعل والفاعل – مقدران. وعند المبرد: حرف النداء قائم مقام أحد جزئي الجملة – أي الفعل – والفاعل مقدر[76]. وعند أبي علي: أحد جزئيها اسم الفعل، والآخر ضمير مستتر فيه)[77].

الهوامش

1 - هو أبو عمر محمد بن عبد الرحمن بن يزيد المخزومي. من أهل مكة وولى القضاء بها كما ولى القضاء ببغداد بعد الواقدى سنة 208. انظر: الأسباب 514 العقد الثمين 100/2 101، وإنباء الرواة 352.

المصادر والمنابع

1- ابن سلام، محمد، طبقات فحول الشعراء، ت: الأستاذ محمود محمد شاكر مطبعة المدني، مصر، 1394هـ.

2- ابن عصفور، شرح جمل الزجاجى، ت: الدكتور صاحب أوجناح وزارة الاوقاف فى الجمهورية العراقية، 1982م.

3- ابن مالك، أبو عبدالله مالك بن أنس، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ت: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربى، القاهرة، 1378 هـ ـ 1967م.

4- ابن مالك، أبو عبدالله مالك بن أنس، شرح التسهيل، مخطوط بدار الكتب برقم 10 ش ونحوه.

5-ابن مالك، أبو عبدالله مالك بن أنس، شرح عمدة الحافظ وعدة الالفاظ، ت: عبدالمنعم هريدى، مطبعة الأمانة، القاهرة، 1975م.

6- ابن مالك، شرح الكافية الشافية، ت: الدكتور عبد المنعم أحمد هريدى، من منشورات مركز البحث العلمى، وطبع دار المأمون للتراث، مكة المكرمة.

7- إبن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.

8- إبن يعيش، أبو البقاء بن علي يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب بيروت.

9- أبو الطيب اللغوى، عبد الواحد بن علي، مراتب النحويين، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة نهضة، مصر، 1375 هـ ـ 1955م.

10-الأزهرى، خالد عبدالله، شرح التصريح على التوضيح، بهامشه حاشية يسين بن زين الدين الحمصي، دار احياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه.

11- الاستر آباذي، رضي الدين، شرح شافية ابن الحاجب، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد وزميله، دار الكتب العلمية، بيروت، 1395 هـ ـ 1975م.

12- الاسفراييني، عصام الدين، شرح الفريد، ت: نوري ياسين حسين المكتبة الفيصلية، الطبعة الأولى، مكة المكرمة، 1405 هـ ـ 1985م.

13- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد، نزهة الألباء فى طبقات الأدباء ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار نهضة مصر بالفجالة 1386هـ.

14- الاندلسي، ابوحيان، ارتشاف الضرب من كلام العرب، مخطوطة المكتبة الأحمدية بحلب برقم 899، ورسالة دكتوراه لمصطفى أحمد النماس فى مكتبة كلية اللغة العربية بالازهر برقم 154.

15- الأنصارى، أبو زيد، النوادر فى اللغة، دار الكتاب العربى، بيروت 1894م.

16- البغدادى، الخطيب، تاريخ بغداد، مطبعة السعادة، 1349 هـ.

17- الجامى، نورالدين عبدالرحمن، الفوائد الضيائية، ت: الدكتور أسامة الرفاعى وزارة الاوقاف والشئون الدينية، بغداد، 1403هـ ـ 1983م.

18- حاجى خليفة، كشف الظنون عن أسامى الكتب والفنون، طبع وكالة المعارف استانبول، 1360هـ ـ 1941م.

19- الحموى، ياقوت، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1955م.

20- الخوانساري، محمد باقر، روضات الجنات في أحوال العلماء والسادات، ت: أسدالله إسماعيليان، المطبعة الحيدرية، تهران، 1390هـ.

21- الزبيدى، أبوبكر، طبقات النحويين واللغويين، ت محمد أبو الفضل إبراهيم مطبعة الخانجي، مصر 1373 هـ ـ 1954م.

22- الزنجانى، ابو المعالي عبد الوهاب بن إبراهيم، الكافي شرح الهادي، ت: محمود فجال، رسالة دكتوراه فى كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر، 1978م.

23- السمعانى، عبد الرحيم ابن عبد الكريم مظفر، الانساب مرجليوث، طبع ليدن 1912م.

24- سيبويه، الكتاب، ت: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ط بولاق 1317، القاهرة، 1388 هـ ــ 1968م،والهيئة المصرية العامة للكتاب 1397 هـ ــ 1977م.

25- السيرافى، أبو سعيد، أخبار النحويين البصريين، ت: الدكتور طه محمد الزينى وعبدالمنعم خفاجة، مطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده، مصر، 1374هـ.

26- السيوطى، جلال الدين، بغية الوعاة فى طبقات اللغويين والنحاة، ت محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابى الحلبى، مصر 1384 هـ ــ 1964م.

27- الشنقيطى، أحمد بن الأمين، الدرر اللوامع على همع الهوامع اوفست دار المعرفة، بيروت، 1393هـ ــ 1973م.

28- صفا، ذبيح الله، تاريخ ادبيات در ايران، فردوس، چ دهم تهران، 1373 هـ.ش.

29- ضيف، شوقي، المدارس النحوية، دار المعارف، الطبعة السابعة، القاهرة.

30- الفارسى،أبوعلى،الايضاح العضدى، ت: الدكتور حسن الشاذلى فرهود، دار التأليف، الطبعة الأولى، مصر، 1389 هـ ــ 1969م.

31- فخر الزمان، عبدالغني، تذكرة ميخانه، تهران،1340هـ ــ ش.

32- القفطي، على بن يوسف، إنباه الرواة على أنباء الرواة، ت: محمد ابو الفضل إبراهيم، دار الكتب المصرية، 1952م ــ 1955م ــ 1973م.

34- كبرى زاده، طاش، مفتاح السعادة، ت: كامل بكري وعبد الوهاب عربي النور، دار الكتب الحديثة، القاهرة، 1968م.

35- المبرد، أبوالعباس، المقتضب، ت: عبدالخالق عضيمة، طبع المجال الأعلى للشؤن الإسلامية، القاهرة، 1388هـ ــ ش.

36- معين، محمد، فرهنگ فارسى معين، مؤسسه انتشارات اميركبير چ دهم تهران، 1375 هـ . ش.

37- المهدى، أحمد بن يحيى،تاج علوم الأدب وقانون كلام العرب، ت: الدكتور نورى ياسين حسين، رسالة دكتوراه فى كلية اللغة العربية جامعة الأزهر، 1406 هـ ـ 1986م.

الهوامش:

7 - هو محمد بن صالح بن مهران المعروف بابن النطاح. بصرى قدم من بغداد وحدث بها وكان إخبارياً نسابة، راوية للسير وله كتاب الدولة، وهو أول من صنف فى أخبارها كتاباً. وكانت وفاته سنة 252. انظر: الانساب 564، تهذيب التهذيب 227/9.

8 - هو عيسى بن عمرو الثقفي البصري. أخذ النحو عن عبدالله بن أبى اسحق وغيره. وأخذ عنه الخليل بن أحمد، وله كتابان فى النحو هما: الإكمال والجامع، وتوفي سنة 149هـ. انظر: طبقات فحول الشعراء 15/1.

9- هو أبو الخطاب عبد الحميد بن عبد المجيد المعروف بالأخفش الكبير. أخذ عنه سيبويه النحو وورد ذكره فى كتابه كثيراً. ويقال: إن يونس أخذ عنه أيضاً. توفى سنة 177 هـ. انظر: ترجمته: 40، إنباه الرواة 157/2 86/2 87.

10- هو يونس بن حبيب البصرى، مولى بنى ضبة. له معاني القرآن، واللغات، والأمثال والنوادر الكبير والصغير. روى عنه سيبويه فى الكتاب. وتوفي سنة 182 هـ. انظر: ترجمته فى: نزهة الألباء 47 50.

11- المدارس النحوية لشوقى ضيف 57.

12- أخبار النحويين البصريين 39.

13-المصدر السابق.

14- المدارس النحوية لشوقى ضيف 59.

15- المصدر السابق.

16- أخبار النحويين البصريين 37.

17- المدارس النحوية 60.

18- نفس المصدر 58.

19- اسمه زبان بن العلاء بن عمار النحوى البصرى، أحد القراء السبعة المعدودين كان إمام أهل البصرة فى القراءات والنحو واللغة. أخذ عن بعض التابعين. وأخذ عنه أبو عبيدة والأصمعى وغيرهما. توفى سنة 154 هـ أو 159. والظاهر أن سيبويه لم يأخذ عنه مباشرة، وإنما عن بعض تلاميذه. ترجمته: الأعلام 72/3.

20- انظر: الكتاب 423/1- 391- 397.

21- انظر: (كتاب سيبويه) لعلى النجدى ناصف 89 وما بعدها.

22- انظر: الكتاب 290/1 والمدارس النحوية 81.

23- يعنى العرب.

24- انظر: مثلاً: المواضع 1/ 2، 3/ 1، 127/ 423 من الكتاب.

25- انظر: مثلاً: 45/1-55- 118- 188- 289- 300- 342، من الكتاب، المزهر للسيوطي 4/2.

26- بل يرى بعضهم أنه توفى سنة 161 هـ وبعضهم سنة 194 هـ. انظر: تاريخ العلماء النحويين 110 111.

27- نسبة إلى (جام) وهي ولاية بخراسان. وقد يقال في نسبته (الخرجى) نسبة إلى صدر (خرجرد) وهي القرية التى ولد بها، وينسب إلى النقشنبدية وهي إحدى الطرق الصوفية المعروفة ونسبه بعضهم إلى (شيراز) ثم إلى (جام).

28- تاريخ أدبيات در إيران 348/4.

29 - مفتاح السعادة 185/1.

30 - كشف الظنون 1372/2

31- روضات الجنات 127/5.

32- مقدمة الفوائد الضيائية المحق 163/1- 164.

33- قارن بين ذكر التنوين عند الرضى مثلاً فى شرحه 141/1، وذكر الجامي له حيث أفرد له باباً فى آخر الشرح تبعاً لابن الحاجب، حتى لا يمل بترتيبه.

34- مثال ذلك زيادته التعريف اللغوى للكلام. انظر الفوائد 175/1. وتعريفه لما لم يعرفه ابن الحاجب فى المتن، كتعريف الوضع، تعريف المعنى، تعريف الإسناد. انظر الفوائد 167/1 وما بعدها.

35- من ذلك إعرابه لكلام ابن الحاجب فى حكم المعرب، وإعرابه للنظم الذى ذكره ابن الحاجب فى علل منع الصرف. انظر الفوائد الضيائية الدراسة 93/1- 94.

36- انظر أمثلة لما تقدم في الفوائد الضيائية 221/1- 222- 365- 184- 239- 244 - 245، 359/2.

37- انظر: المسائل رقم 1-2-24-27-29-35 من مسائل سيبويه.

38- انظر: الفوائد الضيائية 185/1.

39- انظر: المسألة رقم (2) والفوائد الضيائية 247/1.

40- كتقديمه رأى الأخفش فى المسألة (23) الفوائد 86/2.

41- انظر: المسألة رقم (26) والفوائد 113/2.

42- انظر: المسألة (3) والفوائد 276/1، (19) 40/2.

43- انظر: المسألة (20) 42/2، (41) 375/2.

44- مسألة (14) 393/1.

45- مسألة (27) 323/1.

46- مسألة 13، 12، 16، وانظر الفوائد 372/1- 387- 429.

47- انظر مثلاً: مسألة (37) 312/2، ومسألة (18) 18/2، ومسألة (17) 4/2.

43- انظر: الكتاب 272/2، الفوائد الضيائية 185/1.

44- قال سيبويه فى الكتاب 63/2: (وزعم الخليل أن (الألف واللام) اللتين يعرفون بهما حرف واحد كـــ (قد). وأن ليست واحدة عنهما منفصلة عن الأخرى).

45- ينظر: الموضع السابق من الفوائد الضيائية، شرح الرضى على الكافية 131/2، التصريح للأزهرى 148/1 وشرح الأشمونى 176/1.

46- المقتضب للمبرد 83/1.

47- الكتاب 308/2.

48- شرح الكافية الشافية لابن مالك 319/1.

49- التسهيل لابن مالك، ص 42.

50- شرح التسهيل لابن مالك 284/1.

51- أنظر: الارتشاف لابن حيان 341/1، شرح التسهيل للمرادي 361/1.

52- اللسان ــ مادة (لوم).

53- انظر: المفصل وشرحه لابن يعيش 17/9 وشرح الرضى 130/2- 131، شرح الفريد للعصام الاسفراييني، ص 497، وشرح المقدمة المحسبة لابن بابشاذ 271/1.

54- انظر: تاج علوم الأدب وقانون كلام العرب للإمام المهدي، ص 539.

55- سواء كانت مشتقة كضارب ومضروب وحسن، أو غير مشتقة ولكنها جارية مجراها كما فى المنسوب.

61- هو زهير ابن مسعود الضبي.

57- تمامه: إذا الدّاعِيَ المثّوب، قَال يَالاَ. والبيت فى نوادر أبى زيد ص 21، الخصائص 276/1، 375/2، 228/3، مغنى اللبيب 219/1.

58- الفوائد الضيائية، 276/1- 277.

59- الكتاب 278/1.

60- قال فى شرح الكافية 86/1: (هذا هو المبتدأ الثاني، والنحاة تكلفوا إدخال هذا أيضاً فى حد المبتدأ الأول فقالوا: إن خبره محذوف لسد فاعله مسد الخبر، وليس بشيء، بل لم يكن لهذا المبتدأ أصلاً من خبر حتى يحذف ويسد غيره مسده).

61- شذ بعضهم فأخرج الصفة المعتمدة على اسم، فلم يجعلها من هذا القسم من أقسام المبتدأ انظر شرح الفريد ص 174 مع الحاشية. وما ذكرناه من شمول الحرف والاسم والفعل هو ما أطبق عليه العلماء ويكاد يكون محل إجماع.

انظر: شرح الرضي 87/1، شرح المفصل لابن يعيش 78/6.

62- ينظر: شرح الجمل لابن عصفور 554/1، الخصائص لابن جني 276/1، شرح المرادي للألفية 16/3، والهمع 94/1.

63- انظر: شرح العمدة لابن مالك ص 41، شرح التسهيل 45/1، شرح الكافية 77/1. ومنع ذلك فى التسهيل ص 44.

64- نسب العيني والأزهري هذا البيت لبعض الطائيين ــ وهو شاهد للأخفش والكوفيين على جواز عمل الوصف دون اعتماد على واحد مما ذكر. ويرى المانعون أنه لا حجة فيه على ما ذكر الجواز كون (خبير) خبراً مقدماً و(بنو لهب) مبتدأ مؤخراً. وصح الاخبار بـــ (خبير) وهو مفرد ــ عن (بنو لهب) ــ وهو جمع ــ لأن (خبير) على وزن (فعيل) وهو على وزن المصدر والمصدر يخبر به عن المفرد والمثنى والجمع، فأعطى حكم ما هو بزنته كما فى قوله تعالى: (والملائكة بعد ذلك ظهير. التحريم/ 4). انظر: همع الهوامع 94/1، الدرر اللوامع 72/1.

65- الفوائد الضيائية 285/1.

66- شرح الرضى 97/1.

67- الكافي شرح الهادي للزنجاني 159/1، المغنى لابن هشام 451/2.

68- الفوائد الضيائية 324/1.

69- الكتاب 291/1. وينبغى هنا التنبيه على أن المراد بالمنادى المعرب منه وهو المضاف والنكرة غير المقصودة والاسم الطويل. أما ما عداها من العلم والنكرة المقصودة فهو مبني كما هو معلوم. وانظر تاج علوم الأدب ص 555- 557.

70- انظر: الفوائد الضيائية 324/1، شرح الرضي 131/1- 132، ابن يعيش 27/1.

71- المقتضب للمبرد 202/4.

72- الفوائد الضيائية 325/1.

73- شرح الرضي 132/2.

74- انظر: الإيضاح للفارسي 165/1.

75- انظر: الموضع السابق من الفوائد.

76- هذا مبني على أن المبرد يرى أن العامل فى المنادى حرف النداء.

77- هذا مبني على أن (يا) اسم فعل عند الفارسى.

الدوافع التعليمية واللغوية للاضطرابات الاجتماعية في البلدان العربية

د. علي القاسمي
المغرب

الديمقراطية والتنمية البشرية: في تاريخ الأفكار، تبرز الديمقراطية منارةً سامقةً تهفو إليها قلوب الناس؛ لأنَّها، على الرغم من مساوئها، تؤدي إلى قيام مجتمعٍ تُصان فيه حقوق الإنسان، وتحفظ كرامته. واحترام حقوق الإنسان شرطٌ أساسيٌّ لتحقيق التنمية البشرية. ويتلخَّص مفهوم التنمية البشرية في تمتُّع جميع أفراد الشعب بصحَّةٍ جيِّدةٍ وعمرٍ مديد، ومستوىً تعليميٍّ جيّد، ودخلٍ فرديٍّ يكفي للعيش بصورةٍ تليق بالكرامة الإنسانية.

ومعروفٌ أنَّ وصفة تحقيق التنمية البشرية لم تعُدْ سرّاً، وإنَّما هي وصفةٌ مشاعةٌ طبّقتها في الستينيّات من القرن الماضي دولٌ كانت أقلَّ نموّاً من الأقطار العربية مثل فنلندة وماليزيا وكوريا، فأصبحت اليوم من بين الدول ذات التنمية البشرية العالية، في حين تراجعت التنمية في الأقطار العربية بحيث أمست تُصنّف ضمن الدول ذات التنمية المتدنية، طبقاً لتقارير التنمية البشرية التي ينشرها سنوياً البرنامجُ الإنمائي للأمم المتحدة.

وتتكوَّن وصفة التنمية من ثلاثة مقوِّمات هي: **الديمقراطية** التي تطلق الإمكانات الخلاقة لأوسع الجماهير؛ و**تعليمٌ إلزاميٌّ** جيّد، لجميع أبناء الشعب على نفقة الدولة باللغة الوطنية التي تتيح تَمثُّل المعرفة، وإنتاجها، وتداولها

بسرعة؛ واستثمار آخر **معطيات العلوم والتكنولوجيا** في الخدمات والإنتاج الزراعي والصناعي وغيره.

ولا يكفي، لتحقيق الديمقراطية، وجود دستورٍ وقوانين تعترف بالديمقراطية وتقرّ حقوق المواطنين، وإنما هنالك حاجة إلى نشر ثقافة ديمقراطية في مجتمع، تضطلع فيه مؤسَّسات المجتمع المدني بدورٍ بارزٍ في حماية الديمقراطية، وتفعيلها وتنميتها وتوجيهها، والحدّ من نقائصها.

جوهر الديمقراطية: مهما تعدَّدت أنظمة الحكم الديمقراطي وتنوَّعت مؤسَّساته، فإنَّ الديمقراطية، في جوهرها، تقوم على دعامتيْن أساسيتيْن، هما: **المساواة** و**الحرية**.

تعني المساواة تكافؤ جميع المواطنين أمام القانون في الحياة، والكرامة والتعلّم والعمل، والمشاركة في إدارة الشؤون العامة وتولي السلطة.

أمّا الحرية، فقد تطوَّر مفهومها على مرِّ العصور. ففي حين كانت في الماضي نقيضاً للعبودية والأسر، أصبحت الحرِّية اليوم حرِّياتٍ متعدّدةً متجسِّدة في حقوق الإنسان الطبيعية والمدنية والسياسية، والحرِّية الاقتصادية التي ترتِّب حقوقاً للمواطنين على الدولة في التأمين الصحي والضمان الاجتماعي والتعويض عن البطالة. وتؤدّي مراعاة حقوق الإنسان إلى تحقيق العدالة التي هي أساس المُلك، أي استتباب السِّلم الداخلي، وتجنُّب التوتُّرات الاجتماعية والثورات الشعبية.

المؤسّسات في الدول الديمقراطية: في الدول الحديثة، تقسَّم المؤسُّسات على قسميْن رئيسيْن:

أ) **المؤسَّسات الرسمية**، المتمثلة في **السلطة التشريعية** التي تسنّ القوانين **والسلطة التنفيذية** التي تتولّى إدارة البلاد وتسيير شؤون المواطنين، **والسلطة**

القضائية التي تسهر على تطبيق القوانين واحترامها. وتتمتع هذه السلطات بالاستقلال وعدم التدخل في شؤون بعضها.

ب) **المؤسسات غير الرسمية**، التي تنقسم بدورها على نوعين:

1) **المجتمع السياسي**، الذي يتألف من الأحزاب السياسية، وتحالفاتها وحملاتها الانتخابية. وهدف هذا المجتمع السيطرة على الدولة في جميع مستويات السلطة وفي كافة المجالات الإدارية والقضائية والتشريعية والعسكرية.

2) **المجتمع المدني**، الذي يتألَّف من الحركات الاجتماعية الممثَّلة في منظِّمات غير حكومية (وطنية أو دولية) ومؤسَّسات شعبية، ليس من أغراضها الربح المادي، وليس من أهدافها الاستيلاء على السلطة، وإنَّما غايتها الأساسية دعم الديمقراطية ونشرها والدفاع عن حقوق المواطنين وترسيخها، وضبط سلطة الدولة، ونقد الإجراءات الحكومية المخالفة للقوانين ومصالح المواطنين والكشف عن مواطن الفساد والحدّ منها.

مكوّنات المجتمع المدني: يتألَّف المجتمع المدني من مؤسسات تمثِّل مصالح المواطنين، كالجمعيات الخيرية التي تعنى بالفقراء، وكبار السنِّ، وأصحاب الاحتياجات الخاصة، والمواطنين الذين يعانون العزلة والوحدة ؛ وجمعيات الدفاع عن مصالح المستهلكين؛ وكالاتحادات والنقابات المهنية والعمّالية التي تدافع عن حقوق المهنيين والعمّال مثل اتحادات ونقابات المحامين، والمعلِّمين، والعمال والأدباء والأطباء؛ والمؤسَّسات الثقافية الرامية إلى توعية المواطنين بالقضايا القانونية، وترسيخ الثقافة الديمقراطية.

مؤسّسات المجتمع المدني والديمقراطية: يؤمِن نشطاءُ المجتمع المدني أنَّ الديمقراطية هي السبيل الأمثل لإيجاد مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية البشرية. والديمقراطية ليست أمراً حتمياً، ولا تتحقَّق بسهولة، وإنّما عبر الإخلاص

والنضال والتضحية. ولهذا، فإنَّ مؤسَّسات المجتمع المدني تسعى إلى تعزيز الديمقراطية وذلك عن طريق نشر الثقافة الديمقراطية في المجتمع، وتقوية الدافع الأخلاقي لدى أفراد المجتمع، وتحفيزهم على المشاركة السياسية وجعل الديمقراطية فاعلة اجتماعياً واقتصادياً. وتنظيم دورات تدريبية لإعداد القادة وتوفير زعماء سياسيين جدد من بين الشباب الصاعد.

ويشجِّع نجاحُ مؤسسات المجتمع المدني على تكاثرها للدفاع عن مصالح الشرائح المختلفة في المجتمع. ويؤدّي وجود مصالح متنافسة وتجاذبات متعدّدة في البلاد إلى تقوية الدولة واستقرارها، واستمرارها في نظام ديمقراطي، ويجنّبها الوقوع في يد فئةٍ واحدةٍ أو مصلحةٍ واحدةٍ، بل تبقى الدولة لصالح جميع الفئات.

المجتمع المدني في دولة القانون وفي دولة القمع: يرى الفلاسفة وعلماء السياسة أن أهمَّ خصائص "**دولة القانون**" المساواة بين مؤسَّسات الدولة ومؤسَّسات المجتمع المدني. وقد أخذت دولٌ عديدةٌ بهذه النظرة.

أمّا الحكومات التسلُّطية والقمعية، فإنَّها تعمل على محاربة مؤسَّسات المجتمع المدني أو احتوائها بحيث تصبح مجرّد أبواق للحاكم المستبدِّ أو الحزب الوحيد لتلميع صورته، وتسويغ إجراءاته القمعية، بحجة المحافظة على أمن المواطنين ومحاربة الإرهاب. وهكذا تقوم أنظمةُ الحكم التسلُّطية بتحويلها إلى وسائل بيدِ الحكومة لتثبيت سلطتها وهيمنتها. فالحكم الاستبدادي يجمع بين القمع والخداع لإخفاء مساوئه، ويستخدم الإعلام للمبالغة في عرض منجزاته وتلميع صورته، بدلاً من أن يكون الإعلام وسيلةً لنقد السلطة وكشف فسادها. وبعبارةٍ أخرى، فإن الدولة التسلُّطية تستخدم السلاح للترهيب والإعلام للترغيب أو كما قال الشاعر المتنبي:

إذا كان بعَضُ الناس سَيفاً لدولةٍ ففـــي الناسِ بوقاتٌ لها وطبولُ

فالدولة الشمولية تلجأ إلى إغداق الأموال على مؤسَّسات المجتمع المدني الحليفة وترهيب مؤسَّسات المجتمع المدني المعارضة والتضييق عليها. ولهذا تضطر بعض مؤسَّسات المجتمع المدني إلى قبول المساعدات المادية من جهات خارجية ودولية ما قد يجعلها تحت تأثير تلك الجهات، فتكون فريسة سهلة لاتهام السلطات لها بالعمالة للأجنبي.

التعليم مهد الديمقراطية: على الرغم من أنَّ نشر ثقافة الديمقراطية يتطلَّب تضافر جهود مجموعةٍ من المؤسَّسات والأنشطة كالأسرة، والمدرسة ووسائل الإعلام والاتصال، والمجتمع المدني، ومراكز التدريب، والتشريعات المختلفة؛ فإن التعليم بالذات هو حجر الزاوية في بناء الديمقراطية، لا لأن التعليم يعمل على تنشئة التلاميذ على احترام حقوق الإنسان والانفتاح على الآخر ويدرِّبهم على ممارسة السلوك الديمقراطي، واتباع المنهج العقلاني في الدرس والبحث فحسب بل كذلك لأنَّ التعليم الإلزامي الجيّد الذي تتعهّده الدولة، يرفع المستوى المعرفي لجميع المواطنين على قدم المساواة، ويوفّر تكافؤ الفرص أمامهم للمشاركة في السلطة تبعاً لقدراتهم الذاتية ومؤهلاتهم وجدّهم.

نظام التعليم في البلاد العربية: على الرغم من أن مجموع الطلاب المنخرطين في المدارس والجامعات في الوطن العربي يربو على 100 مليون متمدرس أي حوالي ثلث السكان، وأن معظم الدول العربية تنفق حوالي 10.5% من ناتجها الخام لتنمية التعليم فيها، فإن هذا التعليم لم يتمكّن من تنمية القيم والممارسات الديمقراطية. ويعود السبب في ذلك إلى عدم ديمقراطية التعليم ذاته.

لقد استُعمِرت الدول العربية في القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين. وقامت الدول الاستعمارية الأوربية بوضع هياكل التعليم

الحديث في البلدان العربية على نمط التعليم الأوربي السائد في القرن التاسع عشر والذي كان طبقياً على ثلاثة أنواع: تعليم للنخبة السياسية والاقتصادية وتعليم لأبناء الطبقة المتوسطة، وتعليم أو لا تعليم لأبناء الطبقة الدنيا. وعندما منحت هذه الدولُ الاستعمارية الدولَ العربية استقلالاً في إطار التبعية الثقافية والاقتصادية، ورثت الدولُ العربية التركةَ الاستعمارية في نظامها التعليمي من حيث بنياته وهياكله ومن حيث الرؤى والتصورات التي غرسها الاستعمار في نفوس أبناء النخبة العربية الحاكمة الذين تلقوا تعليمهم في مدارس المستعمِر. وهكذا أصبح نظامنا التعليمي طبقياً، وتديره نخبة تؤمن بالازدواجية اللغوية والثقافية.

في المجال الثقافي، تتجلّى التبعية للمستعمِر القديم واستمرار تركته، في الإبقاء على لغته الأجنبية لغةً وظيفيةً في التعليم العالي والإدارة والتجارة والشركات والبنوك والإعلام والحياة العامة. ولهذا فإنَّ المشاركة في الحياة السياسية والاقتصادية تتطلّب إجادة لغة المستعمر القديم، وليس القدرات الفكرية فقط.

نظام التعليم، في معظم البلدان العربية، أبعد ما يكون عن إتاحة فرص متساوية أمام المواطنين. فهو غير موحّد حتى في القطر الواحد، وإنما ينقسم على ثلاثة أنواع:

1) مدارس أجنبية، على الخصوص مدارس بريطانية أو أمريكية المشرق "العربي"، ومدراس فرنسية في المغرب "العربي". وهذه المدارس تطبِّق البرنامج الأجنبي بحذافيره، منهجاً وامتحانات، مع إضافة ساعتين أو ثلاث في الأسبوع للغة العربية، في أفضل الأحوال. وقد تحدّث المرحوم الدكتور أدوارد سعيد في كتابه "**خارج المكان**" عن المدرسة البريطانية التي كان يتعلَّم فيها

بالزمالك في القاهرة وكيف كان على طلابها أن يدرسوا جغرافية بريطانيا وتاريخها بالتفصيل، في حين لا شيء في برامجها عن تاريخ مصر العظيم أو جغرافيتها.

لا يلج هذه المدارس الأجنبية إلا أبناء النخبة السياسية أو الاقتصادية في البلاد لأنَّ أجور الدراسة فيها مرتفعة باهظة لا يطيقها إلا الأغنياء، فمثلاً تبلغ أجور الدراسة في إحدى المدارس الأمريكية في أحد البلدان العربية حوالي عشرين ألف دولار سنوياً، في الوقت الذي يعيش فيه 40% من أبناء البلد تحت خط الفقر، أي بمعدل 2,7 دولار في اليوم.

خريجو هذه المدارس يكتسبون بصورةٍ طبيعيةٍ الثقافة الأجنبية بقيمها وعاداتها ولغتها التي يجيدونها طبعاً، لا بفضل قدراتهم الذاتية فقط، وإنما كذلك لأنهم درسوا جميع المواد العلمية والأدبية بها. وغالباً ما يواصل هؤلاء الطلاب دراستهم الجامعية والعليا في البلد الذي اكتسبوا لغته وثقافته ومعارفه. وعندما يعودون ـ إذا عادوا، لأن إحصائيات هجرة الأدمغة العربية تشير إلى أن حوالي 50 % منهم لا يعودون ـ ينتظرهم أحد مصيرين:

أ. **الإحساس بعدم الانتماء** إلى ثقافة بلدهم الأصلي، فهم مستلبون ويتعاظم شعورهم بالاغتراب فيسعون إلى الهجرة إلى بلاد الغرب التي ينتمون إلى ثقافتها.

ب ـ انخراط بعضهم في المؤسّسات الحكومية والاقتصادية. ويتولّون تسيير شؤون بلد لا يشعرون بالانتماء التامِّ إليه. ويحافظون على مواقع اللغة الأجنبية التي يجيدونها في الإدارة والتجارة، ويقاومون استكمال التعريب بطرائق شتى.

2) **المدارس الأهلية الخاصة أو الحرة:** وهذه المدارس يؤسِّسها عادةً رجال الأعمال بوصفها مشاريع تحقّق أرباحاً طيبة. وهي تطبّق منهج وزارة التربية

الوطنية، ولكنّها تختلف عن المدارس الحكومية في تركيزها على تعليم اللغة الأجنبية ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال، والعناية بتعليم الحاسوب، وتخصيص ساعات إضافية لتعليم المواد العلمية باللغة الأجنبية. وفيما عدا ذلك فهي ملزمة بتطبيق منهج وزارة التربية الوطنية. وقد أخذ كثير من هذه المدارس بتوقيع اتفاقاتٍ مع البعثات الثقافية الأجنبية، لكي تكون فروعاً من مدارسها، وبذلك تتخلّص من قيود وزارة التربية الوطنية وتستطيع تطبيق المنهج الأجنبي كاملاً فتحظى بإقبالٍ أكبر من قبل الآباء عليها. بيدَ أن هذه المدارس الأهلية غير متواجدة في البوادي والقرى والبلدات الصغيرة، وإنّما يقتصر وجودها على العاصمة والمدن الكبرى.

تتقاضى هذه المدارس أجوراً شهرية عالية لا يطيقها أبناء الطبقة الوسطى إلا بشق الأنفس. ففي بلدٍ، متوسطُ راتب الموظف خريج الجامعة فيه حوالي 500 دولار شهرياً يبلغ متوسط أجور الدراسة في المدارس الأهلية حوالي 120 دولاراً شهرياً للطفل الواحد. ومع ذلك فإن كثيراً من العائلات المتوسطة الدخل تضحّي بالكثير وتقاسي شظف العيش أحياناً، لتؤمِّن مستقبلاً أفضل لأبنائها؛ فهم يعلمون أن اكتساب الطفل اللغة الأجنبية عامل مهم في نجاحه في سوق العمل. فخريجو هذه المدارس يستطيعون تولّي المراكز والوظائف المتوسطة في إدارة البلاد واقتصادها.

3) **المدارس الحكومية:** وتعتمد اللغة العربية لغةً لتدريس جميع المواد ما عدا مادة اللغة الأجنبية. وهذه المدارس عادة ما تكون في معظمها سيئة التجهيز رديئة المرافق، لا تتوفّر حتى على مكتبة صغيرة، ويتكرّر فيها غياب المعلمين والمدرسين بسبب قلة رواتبهم وضعف تأهيلهم المهني. وقلّما يتمكّن خريج الثانوية في هذه المدارس من استعمال اللغة الأجنبية بصورة وظيفية بسبب سوء المناهج

وركاكة طرائق التدريس، وقلة كفاءة المعلمين. وعندما يلتحق بعضهم بالكليات العلمية في الجامعة لا يستطيعون مواصلة الدراسة فيها لعدم إجادتهم اللغة الأجنبية فيتحوّلون إلى الكليات الإنسانية. وهذا أحد أسباب قلة المنتسبين إلى الكليات العلمية والتقنية إذ لا تتعدى نسبتهم من مجموع الطلاب الجامعين 32% ويعاني خريجو الكليات الإنسانية بطالةً كبيرة فيضطرون إلى القبول بأعمال لا تتناسب مع مؤهلاتهم وطموحاتهم.

وبعبارةٍ أخرى، إن بنية النظام التعليمي في البلاد العربية يعيد إنتاج الطبقية الاجتماعية ولا يسمح بتحوّل أبناء الفقراء إلى مواطنين من الطبقة المتوسطة. فهذا النظام لا يوفر فرصاً متساوية للتعلّم أمام المواطنين. فإذا كان الطفل قد ولد في بيئة النخبة السياسية أو الاقتصادية، فإن مستقبله مضمون للبقاء في الطبقة العليا بفضل تعليمه في المدارس الأجنبية التي تيسر له اكتساب اللغة الأجنبية، أي امتلاك الأداة أو المفتاح الذي يفتح له أبواب الإدارات والبنوك والشركات. وأما إذا ولد الطفل في بيئة فقيرة، فإنه سيبقى فقيراً حتى لو كان من الأوائل في دراسته الابتدائية والثانوية والجامعية، لأن تلك المؤسسات التعليمية الحكومية لم تزوّده بالمفتاح اللغوي، أي باللغة الفرنسية أو الإنكليزية. (لاحظ أن كوريا وفنلندة اللتين كانتا من الدول الفقيرة جداً في الخمسينيات، تحولتا في الثمانينيات إلى دول ذات تنمية بشرية عالية تتكفلان بالتعليم الجيد باللغة الوطنية لجميع الأطفال بالتساوي، بل وتقدم المدارس وجبات طعام مجانية لتلاميذها، أما بريطانيا فنظامها التعليمي طبقي لوجود المدارس الخاصة فيه ولكن الطلاب متساوون من حيث استعمال اللغة الواحدة ومن حيث الحصول على الوظائف التي تعتمد على المقابلة وقدرات الفرد الذاتية لا على نوع المدرسة التي تخرج فيها).

تقول منظمة العمل العربية أن نسبة البطالة في البلاد العربية تبلغ حوالي 14% أي أكثر من ضعف المعدل العالمي البالغ 6.5%. وهؤلاء العاطلون عن العمل ينتمون إلى الشرائح الاجتماعية الدنيا. ولما كانت غالبية الدول العربية لا تمارس أعطاء المواطنين حقوق الإنسان الاقتصادية المتمثلة بتعويضٍ عن البطالة فإن كثيراً منهم يعتمد على صدقات الأهل والأقرباء، فيفقد ماء الوجه والكرامة الإنسانية، ويحاول الهجرة إلى أوربا لتحقيق حلمه في العمل والشعور بإنسانيته حتى وإن فقد حياته في "قوارب الموت"، كما يسمّونها، وهي تلك القوارب التي تحمل المهاجرين غير الشرعيين عبر البحر الأبيض المتوسط إلى أوربا، فيغرق كثير منها في عرض البحر، ويعتقل ركاب بعضها الآخر ويوضعون في مراكز الاعتقال المهينة ثم يُعادون إلى بلدانهم لمواجهة القمع مرّةً أخرى.

وإذا أضفنا إلى تلك المشاعر المريرة التي يعانيها الفقراء والعاطلون عن العمل شعورَهم باحتقار الذات لعدم إجادتهم اللغة الأجنبية الوظيفية في البلاد حين يختلفون إلى المؤسسات الإدارية والاقتصادية والأماكن " المحترمة" التي لا يستعمل موظفوها إلا اللغة الأجنبية، أو حين يستمعون إلى إحدى الإذاعات الجهوية/ المحلية التي تبث أغانٍ بالدارجة ثم تنقلب فجأة إلى حديث بلغة أجنبية لا يفهمونها علمنا أن هؤلاء الناس تغلي نفوسهم بالكراهية للنظام الذي لا يحترمهم، وتتعاظم دوافع التمرد والثورة الكامنة في نفوسهم. وحالما تنطلق الشرارة، سيخرج هؤلاء المحرومون ليصرخوا بغضب: "الشعب يريد تغيير النظام"، لا النظام السياسي للدولة فحسب، بل كذلك النظام التعليمي الذي أنتج هذه الطبقية المقيتة. وذلك طبقاً للقاعدة التي صاغها أبو الطيب المتنبي في بيت واحد:

إذا لم يكُن للمرءِ في دولَة امرئٍ نصيبٌ ولا حَظٌّ، تَمنّى زوالها

دفاع المجتمع المدني عن اللغة العربية: إن إصرار الحكومات العربية على تهميش اللغة الوطنية حتى بعد مرور أكثر من نصف قرن على "الاستقلال" بذرائع ثبت بطلانها مثل عدم وجود المصطلحات العربية الكافية أو تشجيع الازدواجية اللغوية والانفتاح على العالم، أدّى إلى قيام عدد من مؤسَّسات المجتمع المدني للدفاع عن اللغة العربية. وقد عملت هذه المؤسسات بالدفاع عن اللغة العربية دفاعاً مستميتاً من خلال الندوات العلمية، والدورات التدريبية والمنشورات، والشابكة (الإنترنت)، وجميع وسائل الإعلام والاتصال الأخرى. ولكن ذلك كلَّه لم يلقَ أُذناً صاغية من قبل السلطات الحكومية، أو كما قال الشاعر بشار بن برد:

لقد أسمَعتَ لو ناديتَ حيّاً ولكن لا حياة لمن تنادي

أسوق مثلين على دفاع مؤسسات المجتمع المدني عن اللغة العربية:

أ- **رسالة بعث بها نقيب المحامين** في أحد البلدان العربية إلى الحكومة والمحاكم وجميع المؤسَّسات المعنية، يقول فيها: **"كما تعلمون، فإنَّ اللغة العربية، لغة القرآن الكريم، هي اللغة الرسمية للبلاد طبقاً لمقتضيات الدستور الأمر الذي يوجب استعمالها في جميع المجالات، بما فيها المجال الإداري والتعليمي والقضائي والإعلامي والمؤسَّساتي. إلا أنَّ ما هو موجود في الواقع هو خلافُ ما ينصُّ عليه الدستور، حيث إنَّ اللغة الأجنبية غير المرسَّمة هي السائدة الاستعمال في المجالات المذكورة، والعربية الرسمية هي المهمَّشة والمغيَّبة عمداً..."**

ب - **رسالة بعث بها رئيس النقابة الوطنية للأطباء** الأحرار إلى وزيرة الصحة في بلاده:

"جواباً على رسالتكم المؤرخة بيوم 2011/1/19 والمرفقة بمشروع يتعلّق بتغيير القانون المنظّم للمارسة الطبية ببلادنا. وقبل الشروع في مناقشة مضمون هذا المشروع، وتقديم ما نراه من اقتراحات، فإننا في النقابة الوطنية لأطباء القطاع الحرّ يسعدنا أن نذكّركم بأن الدستور ينص صراحة في تصديره على أن اللغة الرسمية في البلاد هي اللغة العربية، وحدها دون غيرها، كما ينص في مادته الرابعة على أن القانون هو أسمى تعبير عن إرادة الأمة، ويجب على الجميع الامتثال له. فاحتراماً لهويتنا الوطنية، واعتماداً على دستور بلادنا الذي هو أعلى درجة من درجات القانون وتعتبر مقتضياته من النظام العام الذي لا يجوز مخالفتها، فإننا نطلب منكم أن تقدّموا لنا كل مقترحاتكم ومشاريع القوانين باللغة العربية..."

وتشكّلت في معظم البلدان العربية جمعيات تحمل اسم "**جمعية حماية اللغة العربية**". وتقوم بأنشطة مختلفة للمطالبة بإحلال اللغة العربية محل لغة المستعمر القديم في الإدارة والتعليم والاقتصاد والبنوك والشركات العامة. كلُّ تلك الأنشطة تشير إلى مقدار الجهد الذي تبذله مؤسَّسات المجتمع المدني من أجل اللغة العربية. بيدَ أننا لا نلمس أثراً له على أرض الواقع، لأن الحكومات غير الديمقراطية لا تستجيب لمطالب الشعب الذي تمثّله مؤسسات المجتمع المدني، بل تلقى هذه المؤسَّسات مضايقة من السلطة كما أسلفنا.

اللغةُ العربية في مراحل الضّعف والتّبَعية

أ.د. عبد العلي الودغيري
جامعة الخامس ــ أكدال ــ الرباط

العربية فيما قبل الاحتلال: قبل الحديث عن معاناة اللغة العربية ومشاكلها والتحديّاتُ التي تواجهُها في عصرنا هذا الذي هو عصر ضَعفٍ وتَبَعية بامتياز، أرى من المفيد التذكير على وجه السُّرعة والاختصار، بأهم التحدِّيات والمشاكل التي واجهتها في مرحلتين سابقتين من الضعف والاستكانة أيضاً، وهما: مرحلة ما قبل الاحتلال الأجنبي، ومرحلة الاحتلال.

أما في مرحلة ما قبل الاحتلال، فقد دخلت الآمةُ العربية الإسلامية في ظلمة حالكة طيلةَ عصرٍ سُميَ بعصر انحطاطٍ شامل (من القرن الخامس إلى الرابع عشر الهجري) وعُرفَ عند المؤرخين بالتفكُّك والتمزُّق والصراع على المستوى السياسي والجغرافي، والانهيار على المستوى المادي والاقتصادي والضّعف والتراجع والانكماش على المستوى الفكري والعلمي والثقافي والحضاري. وهذا الوضعُ كان تأثيرُه قوياً جداً على اللغة العربية فانحَطَّ مستوى تعليمها واستعمالها. ونحن حين نتحدَّث عن ضعف العربية خلال هذه المرحلة إنما نعني العربية الفصحى على وجه الخُصوص، لأنها هي التي عانَت من تراجعٍ مستواها وجُمود أساليبها وتراكيبها، وتوقُّفَ نموُّ مُعجَمها، وتغلَّبت عليها العُجمةُ والدخيل، وطغت العامياتُ فتباعدتِ الفَجوةُ بينها وبين الفصيح. وفي هذه المرحلة ازدهرَ الأدبُ الشعبي (من زجَل ومَلحون وشعر نَبَطي وأمثال شعبية ونحو ذلك)، وتخلَّفَ ـ في مُقابله ـ أدبُ الفُصحى شعراً ونثراً، كمّاً وكَيفاً. وترك

الإبداعُ مكانَه للتقليد والاجترار في كل شيء. وهذا الوضعُ هو الذي لخَّصه ابنُ خلدون في نصٍّ مشهور بالمقدمة يمكن الرجوعُ إليه[1].

ولما انبلجُ فجرُ النهضة الحديثة ـ كما يُسمُّونها ـ في القرن التاسع عشر الميلادي، التفتَت الأمةُ إلى ما حولها، فإذا هي أمام لغةٍ ضعيفة خائرةٍ مُتهالكة مُهَلهَلة في أساليبها وطُرُق تعبيرها، قديمةٍ في ألفاظها وتراكيبها، فقيرةٍ في مُصطلحاتها، عاجزةٍ عن مواجهة عصر النهضة الذي كان يُرادُ الانتقالُ إليه ومُحتاجةٍ إلى جهود كبيرة لاكتساب القُدرة على مُغالبة اللغات الأوروبية التي أصبحت مُسَيطِرةً. ولكن الغَيُورين على أُمَّتهم لم يَستَسلموا لمُثبِّطات تلك المرحلة، ولم ينهاروا أمام ضخامة التحديّات وجَسامة العَقَبات التي كانت تبدو كالقلاع المُشَيَّدة التي يصعبُ اختراقُها واقتحامُها، بل سُرعان ما زال الذُّهولُ وانقشعت غيومُ الدهشة، فبدأنا نستشعر بدايةَ انطلاقة ثقافية وانبعاثة أدبية ولغوية جديدة، حاول الرُّوّادُ خلالها ربطَ الحاضر بالماضي المَجيد، وتأسيس الحديث على ثوابتَ من مَخزون ذلك القديم المُشرِق. وقد ساعد ظهورُ الطباعة والصحافة، وانتشارُ المدارس، والشروعُ في ترجمةِ العلوم والآداب الأجنبية والاهتمامُ بالتعليم، والاحتكاكُ بتجارب الغرب، في الإسراع بتطوير العربية وإحيائها، وبدأت الحياةُ تَدبُّ في حركةُ التأليف والإبداع، ومنها صناعةُ القواميس والعناية بالمصطلحات والتفكير في تحديث المُعجَم. وصار المشهدُ العامُ يبدو أمامنا وكأن السفينة فيه على أُهبَة الإقلاع.

العربية في مرحلة الاحتلال: لكن هذه الحركة التي دَبَّت في العالم العربي الإسلامي في محاولة لاستجماعَ القوة والنهوض من الكَبوة الطويلة سُرعانَ ما اصطَدَمت بجحافل الاحتلال الاستيطاني (ولا أحبُّ أن أُسمِّيَة باسم الاستعمار، لأنه لم يأتِ بغاية إعمار الأرض وإحيائها، بل جاء لاحتلالها واستغلال

خيراتها وتخريب مقوِّمات شخصيتها ونَخر عُودها) وهي تَزحَفُ من كلِّ الجهات. فكان ما كان من تمزيق أوصال الأمة وبَسط السَّيطرة التامَّة عليها عسكرياً وسياسياً واقتصادياً وثقافياً. وكانت الغايةُ تعطيلَ النهضة وتوقيفَها بالقُوة وفرضَ توجُّه ثقافي معيَّن، فضلاً عن المقاصد والغايات الأساسية الأخرى، وهي الاستحواذُ على ثَرَوات الأمة واستغلالُ كلِّ الموارد البشرية والطبيعية وفتحُ الأسواق أمام السِّلع الغربية. وقد استطاعت أوروبّا، بموارد أراضينا وسواعد أهلينا، بناءَ اقتصادها وقوَّتها العسكرية والمادية والعلمية. ولقد غَذَى النزعةَ الاستعماريةَ عند الغرب، وقوَّى حَماسَها في السيطرة على بلاد المسلمين، حِقدٌ دفينٌ موروثٌ ضد الإسلام، ورغبةٌ عارمةٌ في الانتقام واستعادة ما أُخِذَ من الكنيسة في زَمَن الفتح. كما استُعمِلت من أجل تنفيذ خُطَط السيطرة كلُّ الذرائع والمُسَوِّغات مهما كانت واهية، بل إن الاستعمار لم يتورَّع عن الترويج لنظريات عنصرية في غاية السُّخف والفَجاجة، كالقول بفكرة العِرق الأرقى والعِرق الأدنى، وحقِّ العِرق الأول في استعمار العِرق الآخر من أجل تحضيره وتَمدينه. وكان جول فيري(Jules Ferry)[2] من رجال السياسة الكبار في فرنسا القرن التاسع عشر الذين تحمَّسوا لهذه الفكرة وروَّجوا لها على نطاق واسع.

ولا شك في أن أخطر عمل قام به الاستعمارُ من أجل تحقيق غاياته الاقتصادية والسياسية، والتمكين لسَيطرته التامَّة على العالم العربي والإسلامي، هو استهدافُه لمقوِّمات هُويتنا الثقافية القائمة أساساً على الدين واللغة العربية، لأنه كان يَعلَم يقيناً أن السيطرة الحقيقية لا تتمُّ إلا بذلك. ومن ثمَّ أصبح يستحِلُّ فعلَ كلِّ شيء للقضاء عليهما وتَحييدهما وتعطيلِ مَفعولهما. وقد كانت منطقةُ المغرب العربي مثالاً واضحاً على نوعية المُخطَّطات التي طبَّقها

الاستعمارُ. وكلُّ من يقرأ تاريخ الصراع مع الاستعمار في تلك المرحلة سيكتشف بلا شك أن استهداف اللغة العربية والثقافة الإسلامية كان رأسَ الحَربة في كل المعارك التي خاضها الاستعمارُ في مواجهة الحركة الوطنية التحريرية التي كانت في منطقة الشمال الإفريقي على الخصوص لا تترك مناسبةً تمرُّ دون أن تضع على رأس قائمة مطالبها عدمَ المَساس بالدين والحفاظَ على اللغة العربية ونشرَ تعليمها. ولمن يريد الوقوفَ على نماذج واضحة ومُعبِّرة عن السياسة اللغوية والثقافية التي نهَجتها فرنسا في المغرب وشمال إفريقيا وغربها بصفة عامة، وأمثلة من القرارات والقوانين التي سَنَّتها لذلك، فما عليه إلا الرجوع إلى كتابات عدد من مُنظِّري هذه السياسة اللغوية والتعليمية والثقافية من رجال الحماية الفرنسية، من أمثال بول مارتي ووليام بونتي ومُوريس لُوجْلي وفيكتور بيكي ولُوسيان بي وسواهم[3]. أما المشرق العربي، فما كاد يتخلَّص - أو يحاول التخلُّص - من نفوذ اللغة التُّركية التي أدَّت، مع عوامل أخرى، إلى إضعاف العربية وإخماد جِذوتها، حتى سقَطَ تحت نفوذ اللغة الإنجليزية التي عمل الاستعمارُ البريطاني على فرضها بالقوة[4].

وجديرٌ بنا أن نُسجِّل هنا حقيقةً تاريخية كثيراً ما يقفِزُ الناسُ عليها أو يغفلون أهميَّتَها، وهي أن اللغة العربية، كانت قد أصبحت، مند انتشار الإسلام في البلاد الشاسعة التي انتشر فيها، وإلى حينِ دخول الاستعمار، لغةَ الكتابة والثقافة والعلوم لأغلبية الشعوب الإسلامية في عدد من القارات، كما أصبحت اللغةَ الرسمية الأولى لكافة المجتمعات والدول العربية بما فيها منطقةُ الشمال الإفريقي التي اعتَبرت لغةَ القرآن فيها لغتَها الرَّسمية والعالِمة التي تحظى باحترامٍ كبيرٍ وتُستعمَلُ في مجالات الدين والعلم والتعليم والثقافة والأدب والاقتصاد والتجارة والتشريع والقضاء ودواوين الإدارة وكلِّ المُراسلات والمعاملات الأخرى

التي تحتاج فيها كلُّ لغة لأن تُكتَب وتُقرأ. أما اللهجاتُ الأمازيغية والعامِّياتُ العربية، فقد عُهِدَ إليها بشكل تلقائي وعَفوي بوظائف وأدوارٍ أخرى تقوم بها على مستوى التخاطب اليومي وبعض أنشطة الوعظ الديني في بعض الأوساط الشعبية، وكلِّ المعاملات التي لا ترقَى إلى مستوى التعبير الكتابي والثقافة العالِمة. ورغم أن الأمازيغية قد استُعمِلَت في كتابة بعض النصوص في العصر الإسلامي، إلا أن عددَ ما كُتِبَ بها ظلَّ قليلاً و محدوداً جداً، ولم يتجاوز مجالُه بعضَ الموضوعات الدينية كشرح بعض المتون الضرورية في العقيدة ومبادئ الشريعة. وكانت كتابتُها بالحروف العربية لا بغيرها. وبالجملة، فإن العربية كانت تقعُ من المسلمين عموماً والمغاربة خصوصاً، موقعَ التقدير والاحترام. ولم تكن لغةٌ أو لهجةٌ أخرى تُنازِعها في هذه المكانة التي انفردَت بها طيلةَ العصور السابقة للاستعمار. ورغم التأثير الكبير الذي تركَته مرحلةُ الانحطاط على اللغة العربية في أغلبية الأقطار، إلا أن هذا لم يُفقدها مكانتَها المرموقة في بلاد المغرب ونفوس المغاربة. نعم، أصابَها الضَّعفُ هنا كما أصابها هناك، لكنها ظلَّت تحتفظ بكل وظائفها ومكانتها الدينية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وعلى كل حال، إن الاستعمار الفرنسي منذ احتلاله للشمال الإفريقي رسمَ لنفسه سياسة لغوية واضحةً، تقوم اختصاراً على القضاء على العربية وإحلال الفرنسية مَحلَّها في كلِّ المواقع التي كانت تَحتلُّها، وعملَ على إغلاق مدارسها والتَّضييق على مُدرِّسيها ومَنع استعمالها في الإدارة والمُكاتَبات الرَّسمية وكلِّ المجالات الحيوية، ومُزاحمتها بفتح مدارسَ فرنسيةٍ وتنصيرية والإنفاقِ عليها بكل سَخاء، ومَنحِ خرِّيجيها امتيازاتٍ واسعةً، وإضفاءِ مكانةٍ خاصةٍ عليهم. بل لقد اعتبَرها في الجزائر لغةً أجنبية بقانون رسمي صدر عن رئيس

الوزراء في 8 مارس 1938م، وهو المعروف بقانون Camille Chautemps[5] وأصبح أقصى ما يُمكن أن يُطالِبُ به الوطنيون الأحرار في المجال اللغوي هو أن تصبح العربيةُ لغة رسمية مثلها مثلَ العربية[6]. ولقد أصبحت اللغةُ العربيةُ تُعاملُ في بقية البلدان المغاربية الأخرى أيضاً معاملَةَ اللغة الأجنبية ولو بدون قانون ينصُّ على ذلك صراحةً. ولم يكتفِ المُحتلُّ بذلك، بل فعلَ مثلَ ما فعلَه الاستعمارُ الإنجليزي في المشرق العربي أيضاً، وربما كان أنكَى وأمضَى، إذ لَجَأَ أيضاً إلى تشويه صُورتها وإعلان الحرب الدِّعائية النفسية ضدَّها عن طريق التَّشكيك في قُدرتها على مُواكبة العصر وصلاحيتها لتلقين العلوم الحديثة والتِّقنيات والتعامل بها في مجالات الإدارة وتسيير الأعمال والمُقاولات، وافتقارها إلى المصطلحات الحديثة. وقد جنَّدَ لهذه الدعاية المسمومة والحرب النفسية الفتّاكة كلَّ ما لديه من خبراء ومُستشرقين، فكالُوا للعربية كلَّ ما يتصوَّرُه العقلُ وما لا يتصوَّره من التُّهَم المُلَفَّقة، وألصقوا بها ما شاءوا من العُيوب والنّقائِص. وهنا وجَدَت تلك الثُّلةُ من المخدوعين أو المُستَلَبين المُنبَهرين بالغَرب أو العاملين لحسابه ـ بشكل أو بآخر ـ من أمثال سلامة موسى وسعيد عَقل، مجالاً فسيحاً وجَوّاً مُناسباً لينخرطوا في هذا السياق مع زُمرة من المُستعربين مِمَّن تلقَّوا تكويناً عربياً من أجل غاية واحدة، وهي أن يُجنَّدوا لخدمة الاستعمار. وهكذا طلَعت دعواتٌ من الشرق والغرب تدعو إلى التخلّي عن العربية الفصحى لأنها في نظرها سبَبُ التخلُّف والجُمود، وتنادي باستعمال الدَّوارج والعاميّات، وأخرى تَصيحُ بالتخلّي عن الحَرف العربي واستبداله بالحرف اللاتيني، وثالثة تكتفي بالدعوة إلى عربية خالية من الإعراب، إلى جانب حركاتٍ أخرى ترى نفسَها مُعتدلةً تحتمي وراء الدعوة للتَّيسير، فتنادي بإدخال جملة من التغييرات بعضُها مقبول وبعضُها حقٌّ أريدَ به باطلٌ.

وهناك واجهةٌ أخرى تحرَّكت فيها أيدي الاستعمار خلال المرحلة التي نتحدثُ عنها، ألا وهي إحياءُ النَّعَرات العِرقية والطائفية، وإذكاءُ نارها بين الفئات المُتساكنة في المجتمعات العربية الإسلامية. فظهرت في المشرق دَعواتٌ إلى الفينيقية والفرعونية والقِبطية، لكنها سرعان ما فشلت. أما في المغرب العربي فقد نال الاستعمارُ الفرنسي قَصَبَ السَّبق في تحريك الروح العنصرية والنَّفخ في رمادها وإحياء العَصَبية المَقيتة بين العرب والأمازيغ، ثم بين العربية والأمازيغية بعد أن مَضَت قرونٌ طويلة من التماسُك والالتحام في ظل الإسلام الذي آخَى بين كلِّ العناصر المُكوِّنة للمجتمع المغاربي وصَهَرَها في سَبيكة واحدة. وما كان ذلك منه إلا بقصد زَرع أشواكِ التفرقة التي سعى إليها بالضرب على وتَر الدِّين واللغة والثقافة والعِرقِ. وقد تمَّ له بعضُ ما أرادَ ولو بعدَ حينٍ. وهكذا يمكن تلخيصُ مُعاناة العربية ومُجمَلِ التَّحدِّيات والعَقَبات التي واجهتها في هذه المرحلة الاستعمارية، في النقط الآتية:

أ ـ شنُّ حملة ضاريَةٍ ومُنَظَّمة ضدَّ وجود العربية بصفة عامة وفُصحاها بصفة خاصة، واتهامها بالقُصور والعَجز والتخلُّف والتعقيد والافتقار إلى المصطلحات الحديثة، وعدمِ صلاحيَّتها للتعليم التِّقني والعلمي ولمُواكَبة العصر واستيعابِ التطوُّر الحديث. ومن ثَمَّ اعتبروها أساسَ التخلُّف وأن الاستمرارَ في التشبُّث بها معناه استمرارُ التخلُّف والجُمود.

ب ـ إقصاءُ العربية ـ نتيجةَ ذلك ـ بصفة عامة، والفُصحى بصفة خاصة من كل المجالات الحيوية التي كانت تُستعملُ فيها من قبلُ، أو كان من المفروض أن تُستعملَ فيها خلال هذه المرحلة كالتعليم العصري والتِّقني والقضاءِ والتَّشريع (باستثناء الأحوال الشخصية)، والإدارة، والاقتصاد والتجارة، والعلاقات الخارجية ... وسواها.

ج ـ الدعوةُ الصريحة إلى استعمال العامِّيات التي كانوا يُقدِّمونها على أنها تُمثِّل العربيةَ الحديثة والمُعاصِرة والمَحكيَّة، واعتبارُ الفصحى لغةً عتيقةً لا تُستعملُ إلا في الكتابة، أو ميِّتةً لا فائدة من إحيائها. ولم تَنشَط حركةُ العناية بالدَّوارج واللَّهَجات والاهتمامِ الفائق بدراستها وفتحِ أقسامٍ متخصِّصة بها في كل الجامعات الأوروبية، إلا في هذه المرحلة الاستعمارية وما بعدها.

د ـ الدعوةُ للتَّخلِّي عن الحَرف العربي واستبداله بالحرف اللاتيني. وقد استطاعت هذه الدعوةُ أن تُؤثِّر في بعض الشعوب الإسلامية التي كانت لغاتُها تُكتَبُ بالحرف العربي فتحوَّلت إلى الحرف اللاتيني، كما حدثَ للغة التُّركية والماليزية وكثيرٍ من لغاتِ إفريقيا.وشرق أوروبا .

هـ ـ إشعالُ الحروب بين العربية وأخواتها من لُغات الشُّعوب الإسلامية لتحويل المعركة من صراعٍ بين اللغة الوطنية واللغة الأجنبية، إلى صراع داخلي بين المكوِّناتِ اللغوية للدولة الواحدة. وهذا ما حدثَ في منطقة الشمال الإفريقي، حين حاولَ الاستعمارُ الفرنسي شَقَّ الوحدة القائمة بين مُكوِّنات شعوبها، وسَعَى بكُلِّ سَبيلٍ إلى الإيقاعَ بين العربية والأمازيغية وإشعال نارِ العَداء والصِّراع بينهُما، ونشرَ الادعاءَ المَسمومَ بأن استعمالَ العربية معناهُ القضاءُ على الأمازيغية، وأيَّ انتشار أو توسُّع للأولى سيكون على حساب الثانية. وبهذه الطريقة الماكِرة التي لم ينتبه لها الكثيرون، استطاعت الفرنسيةُ أن تتقوَّى وتتغوَّل في البلاد، وتَكسِبَ المواقعَ تلوَ المواقع، حين أمكَنَ لها أن تَصرِفَ الأنظارَ عنها وتحتمي بموقع المُتفرِّج الشامِتِ، وأن تجعل من السياسةُ اللغوية في المنطقة، طوال الحقبة التي أعقبت الاستقلال، سياسةً المُتخبِّط خبطَ عشواءٍ في ظلامِ ليلٍ دامِسٍ.

ونحن حين نتساءلُ: لماذا حُوربت العربيةُ في مرحلة الاستعمار بكلِّ تلك القُوةِ والشَراسَة التي قلَّ نظيرُها؟ سنجد في الجواب عن هذا السؤال ما يُلخِّصُ أهدافَ السياسة اللغوية الاستعمارية في المغرب الكبير على وجه الخصوص. وهذا الجواب يمكن إجمالُه في النُّقَط الآتية:

أ ـ أن العربية كانت منذ مجيء الإسلام مرتبطةً ارتباطاً قوياً بهذا الدين عن طريق القرآن الكريم الذي كلما أقبل الناسُ على قراءته وحفظه ازداد انتشارُ هذه اللغة، وكلما زاد انتشارُ العربية زادت درجةُ فهم الناس للدِّين وكلما ازدادَ فهمُهُ ازدادوا تشبُّثاً بقِيَمه وتشبُّعاً بمبادئه، بما في ذلك قيَمُ العَدل والحُرية ورفضِ الظلم والاستعباد والهيمنة والإثم والعُدوان. ومن ثقافة الإسلام: الحَثُّ على التَّآخي والتضامن والوحدة والنُّصرة ورَصِّ الصُّفوف، والحَضِّ على الجهاد ـ جهاد النَّفس وجهاد المُعتدي على المسلمين وعلى القيَم الإنسانية العُليا ـ والصُّمود والتضحية بالنفس والنَّفيس من أجل إحقاق الحق وإزهاق الباطل ومقاومة الظالِم والغاصِب، والتَّحلِّي بالصبر في مواجهة المَكارِه، والتَّسلُّح بالعلم والمعرفة واليقَظَة والوعي والتنوير. فالإسلام ـ إذن ـ هو تلك الطاقةُ الهائلةُ التي تُمِدُّ المسلمين المقاومين بالقوة الرُّوحية التي لا تَنفَدُ، والمَعنَوِيّاتِ العالية التي لا تُقهَر في حرب لا يمكن للاستعمار أن ينتصر فيها إلا بتعطيل هذا الدين أو إزاحته من الطريق نهائياً. ولا يتأتَّى ذلك إلا بالقضاء على القرآن، ولا يتأتَّى القضاءُ على القرآن إلا بالقضاء على لغته التي بها يُقرَأُ ويُفهَمُ أحسنَ قراءةٍ وأحسنَ فَهمٍ. وقد صرَّح أقطابُ السياسة الاستعمارية بهذه الفكرة في مناسبات كثيرة ولم يكونوا ليُخفُوها في أدبياتهم وعن أنصارهم. وليس هنالك أوضحَ ولا أبينَ وأفصحَ، من قَولة الماريشال لْيُوطي التي سارت شعاراً يُلخِّصُ الخطةَ الواضحة للاستعمار، وهي أن « **العربية عاملٌ من عوامل نشر الإسلام، لأن هذه العربية**

يتمُّ تعلُّمُها بواسطة القرآن، بينما تقتضي مَصلحتُنا (كما يقول) **أن نطوِّر البربرَ خارجَ الإسلام**». وقول فيكتور بيكي: «المهمُّ قبل كل شيءٍ أن نتوقَّف عن نشر الإسلام وتعليم العربية للبربر»[7]. ورغم أن الإسلام كان قد انتشر في الشمال الإفريقي كلِّه بما في ذلك المغرب الأقصى، منذ منتصف القرن الهجري الأول(السابع الميلادي)، فإن المُستعمِر مع ذلك كان يحرص على أن لا تصل العربيةُ إلى المناطق البربرية التي لم تَتعرَّب بعدُ في بداية القرن الماضي، لأن تعريبها يزيدُ في تقويَّة إسلامها وإيمانها وتشبُّثها بدينها، وحُسن فَهمها لعقيدتها وبالتالي تزداد شوكةُ مُعاداةِ أهلها للحركة الاستعمارية. وكثيراً ما أشاع الاستعمارُ في أدبيّاته المنشورة، أن الإسلام في المناطق غيرِ المُعرَّبة كان إسلاماً هَشّاً وسَطحياً، وأن فيها بقايا من عادات نَصرانية ووَثَنية قديمة تعود إلى مرحلة ما قبل الإسلام، فعَمَلَ على النَّفخ فيها وتضخيمها، وذهبَ بسَبَبِها إلى حَدِّ القول إنَّ البربر يجب أن تُطبَّق عليهم أحكامٌ وقوانينُ خاصة غيرُ قوانين الشريعة الإسلامية وأحكامها، وهذه القوانينُ الخاصة هي عبارةٌ عن مجموعة أعرافٍ وعادات موروثة حاول الظهيرُ البربري (1930م) إسباغَ الشرعية عليها وسَنَّ قانونٍ رسمي لتطبيقها، لكن المحاولة باءت بالفشَل بسبب المقاومة الوطنية التي انخرطَ فيها العربُ والبربر على حدٍّ سواء.

ب ـ أنها وسيلةٌ لربط المغرب بالعالَمَين العربيِّ والإسلامي، وهو شيءٌ كان الاستعمارُ يعمل على محاربته بكل قُوة، ولاسيما في تلك المرحلة التي بدأت فيها بعضُ بوادر النهضة واليَقَظة تلوحُ في الأفق، وتنتشر تيّاراتٌ تَحرّرية إصلاحيةٍ انطلاقاً من الحركة السَّلَفية وأفكار الأفغاني(1839 ـ1897م) والكواكبي (1854 ـ 1902م) وتلاميذهما، في المشرق، وتزحَفُ شيئاً فشيئاً نحوَ بلاد المغرب، وصارت تعملُ عملَها في إحياء روح القوة والعِزَّة والوعي في نفوس أبناء

الأمة. فمحاربةُ العربية إذن كان من أهم أهدافها محاولةُ القضاء على هذه الأداة التّواصُلية التي يمكن أن تزيد في تأجيج المقاومة ومَدِّها بالأفكار والشِّعارات المُثيرة، وتؤدي إلى التنسيق بين طرَفَي حركةِ التحرُّر والإصلاح في المشرق والمغرب. ومن هنا يجب أن نفهمَ لماذا كان الاستعمارُ الفرنسي يُخطِّط أيضاً لعَزل المغرب عن المشرق لغةً وثقافةً وحضارةً وانتماءً ـ تمهيداً لفصله حضارياً وتاريخياً وعرقياً بعد أن تمَّ فَصلُه جغرافياً وسياسياً ـ وإلحاقِه بالغرب لغةً وديناً وثقافةً. وقد سُخِّرت من أجل هذه الغاية كلُّ الإمكانيات المادِّية والبشرية وطاقاتُ «علماء» الاستعمار ومُستَشرقيه وخُبرائه في التاريخ واللغات والديانات والإناسَة والحَفريات. وزُيِّفت في سبيل ذلك كثيرٌ من الحقائق وقُدِّمت على أنها مُسَلَّماتٌ علميةٌ، وما هي سوى أوهامٍ وأكاذيبَ سُرعانَ ما انكشفَ أمرُها وتبيَّن ما وراءها من مَكرٍ وخِداع.

ج ـ أن الفُصحى على وجه الخصوص، وسيلةٌ لربط حاضر الأمة بتاريخها الثقافي والحضاري، وماضيها المُشرق الذي تستمدُّ منه مصادرَ القوة المَعنوية فيملؤها ذلك فَخراً واعتزازاً. وهذا عاملٌ نفسيٌّ قويٌّ يمنحُها طاقة لا تُحدُّ في الصُّمود والمقاومة والتصدِّي لكل احتلال، ولاسيما إذا استهدفَ هُويَّتها ومُقوِّمات شخصيتها الرُّوحية والثقافية. فمن خلال اللغة وما كُتِبَ بها من مُدَوَّنات، يسهُلُ على الشعوبُ والأُممُ أن تسترجع عند الحاجة، ملامحَ حضارتها وسيرةَ بطولاتها وملاحمها. تَستلهِمُه وتفزَعُ إليه بين الحين والآخر، لتجدِّد معانيَ القوة والمَنَعَة، وتقرأَ فيه ما يُعينها على اليقظة والنُّهوض كلَّما مرَّت بها نَكبةٌ من النَّكَبات، أو وقعَت في كَبوة من الكَبَوات. والأمةُ التي ليس لها تاريخٌ مكتوبٌ ، فكأنما ليس لها ماضٍ موجودٌ، **ومن ليس له ماضٍ ليس له جُذورٌ ومن ليس له جُذورٌ يَسهُلُ اقتلاعُه واجتثاثُه ومَحوُهُ من ذاكرة التاريخ**. ولذلك

كان من جملة الأهداف الاستعمارية مُحاربةُ اللغة العربية التي بها يتَّصلُ حاضرُ المغرب بماضيه وتُراثه الثقافي والحضاري، تمهيداً لصياغة مستقبله صياغةً غربيةً جديدة، وتكوينِ أجيال مُتنَكِّرة لذلك الماضي والتاريخ تنكُّراً تاماً لأنها سوف تنساهُ ولن تعرف عنه شيئاً ذا بال. وهذا ما ظهَرت بعضُ نتائجه بالفعل في مرحلة لاحقة.

د ـ أن العربية هي اللغةُ الوحيدةُ التي كانت لها مُقوِّمات وجودٍ فكريٍّ وثقافيٍّ وعلميٍّ راسخٍ وثابتٍ وقويٍّ، تستطيع به مواجهةَ الفرنسية وأيةَ لغة أوروبية أخرى، بخلاف اللغات واللهجات المحلِّية الصغيرة التي لا تملك تُراثاً غنياً ثقافياً وعلمياً مكتوباً. والقضاءُ على العربية هو الوحيدُ الذي يسهِّل مأموريةَ اللغة الفرنسية لتَسُود وتُسيطرَ بعدَ أن يُزاحَ من طريقها مُنافسُها القويُّ المتمثِّلِ في العربيةُ الفصحى القادرة وحدَها على مُقارعتها وإلحاقِ الهزيمة بها، بما لها من تُراث فكري وعلمي وحضاري كبير يفوق في حجمه وعُمقه وماضيه تُراثَ الفرنسية وكلِّ اللغات الأوروبية الحديثة. أما اللهجاتُ العامية في العالم العربي وحتى داخلَ كلِّ بلد عربي، فضَعفُها في انقسامها وكَثرتها وشَفَويِّتها وعَفويَّتها ونُمُوِّها العشوائي الذي لا تحكُمُه قيودٌ. وكلُّ هذا يزيدُ من تباعُد بعضها عن بعض بشكل سريع، ويساعد على زوالها إن اقتضى الحال. بالإضافة إلى خُلوّها من أيِّ مَخزون تُراثيٍّ عميق، أو وزن فكريٍّ وعلمي كبير،أو حُمُولة دينية ذات مَرجعية صحيحة ومُوَثَّقة، والقضاءُ عليها أو إبقاؤُها سيانِ لا يؤثران. لقد كانت الفرنسيةُ ـوغيرُها من اللغات الأوروبية التي ارتبطَت بالاستعمارـ تبحثُ دائماً عن بيئة صالحة لتعيش وتَحيا وتُعمَّر فيها وتسُود. وهذه البيئةُ المناسِبة كانت تجدُها وسطَ لغات ضعيفةٍ أو لهجاتٍ ليس لها مقوِّماتُ الصُّمود والمقاومة، وهذا ما تمَّ لها بالفعل داخل الدول الإفريقية التي احتلَّتها. فكان مما سهَّل مأموريَّتها هناك، أن

وجَدَت بيئةً خصبةً تتكوَّن من لغاتٍ ولهجات ضَعيفةً لا حصرَ لها، وليس لها تراثٌ مكتوبٌ ولا أيةُ مقوِّماتٍ أخرى للتَّحَدي، فسُرعانَ ما أخَذَت البيعةَ لنفسها في تلك الدول، وأصبحت لغةً حاكِمةً مُتحكِّمة لا ينازعها في حُكمها أحدٌ. وهذا ما حاولت تطبيقَه في منطقة المغرب العربي أيضاً. ولكن لسوء حظّها. كانت العربيةُ فيها مُتجذّرة لقرون مَضَت، وكانت ـ وما تزال لغةَ دينٍ وتُراثٍ وعلمٍ وحضارة أقدمَ من تراث الفرنسية والإنجليزية وحضارَتَيهما، فلم تستطع إسقاطَها «بالضَّربة القاضية الأولى» كما فعلت مع لغات إفريقيا السوداء، وكما فعلت الإسبانيةُ بلغات السكان الأصليّين في أمريكا الجنوبية، والإنجليزيةُ بلغات سكان أمريكا الشمالية وسُكان أُستُراليا وبلدان آسيوية وأفريقية أخرى. لم تستطع لغاتُ الاستعمار افتراسَ العربية افتراساً وابتلاعَها ابتلاعاً نهائياً، لكنها مع الأسف استطاعت ـ بتوالي الضَّرَبات ـ إنهاكَ قُواها وتشكيكَ أهلها فيها وإبعادَها عن أهم المجالات الحيوية الفاعلة.

هـ ـ **أن** العربية هي أهمُّ مُقوِّمات الهُوية الثقافية للمغرب ـ كما لبقية الشعوب العربية ـ بعدَ الدين الإسلامي. وفي القضاء عليها قضاءٌ على هذه الهُويَّة أو إعادةُ تشكيلِ عناصرها ومُكَوِّناتها. والقضاءُ على هُويَّة شعب أو أمةٍ معناه تَجريدُهما من شخصيَّتهما وسُهولةُ فَرض التَّبَعية عليهما. فمَن لا هُويَّة له مضطرٌّ بلا شكَّ، لتبنِّي شخصيةِ الآخر وتقمُّصِّها والذَّوَبان فيها، وسَهلٌ عليه أن يكون ذَيلاً من ذُيُولها وتابعاً من تَوابعها. **وفاقدُ الشخصية فاقِدُ للتَّميُّز، مَسلوبُ الإرادةِ والرأيِ والقرار، ومن سُلِبَها فهو داخلٌ في حكم المَعدوم والمفقود.**

العربية في مرحلة التَّبَعية: كان من المفروض أن نسمي هذه المرحلة بمرحلة الاستقلال، ولكنها في حقيقة الأمر، لم تكن بالنسبة للوطن العربي والعالم الإسلامي كلِّه، سوى حلقةٍ أخرى من حَلَقات الضَّعف والتَّبَعية واستمرارٍ

للمرحلة السابقة. فالاستعمارُ ظلَّ قائماً ومُستَحوِذاً لم يَبرَح مكانَه قطُّ. وكل ما هنالك أنه غيَّر موقِعَه وأسلوبَه، من استعمارٍ استيطانيٍّ مُباشِرٍ وصَريح، إلى استعمارٍ غيرِ مُباشِرٍ ثقافي ولغوي واقتصادي. بل لقد رأيناهُ منذ العَقد الأخير من القرن الماضي يعود إلى طبيعته الأولى استعماراً استيطانياً سافِراً ومُباشِراً فاحتلَّ العراقَ وأفغانستان، ولن يتورَّع عن احتلال أيِّ بلد عربي أو إسلامي آخر كلما وجَدَ الفُرصةَ سانحةً. وقبل ذلك احتلَّت بريطانيا أرضَ فلسطين ثم سلَّمتها إلى صنيعتها إسرائيل التي لم تكتفِ بها وإنما أضافت إليها عام 1967م أجزاءً من مصر والأردن وسوريا ولبنان، وما يزال هذا الاحتلالُ مستمراً في فلسطين وجزءٍ من سوريا ولبنان.

على أن التخطيط للغزو الروحي والثقافي كان مُهيَّئاً بدقة منذ البداية ولم يكن أمراً يَجري في تَستُّرٍ وخفاء، بل كان سافِراً مكشوفاً لا غُبار عليه. عَمِل من أجله عملاً حَثيثاً كبارُ المُنَصِّرين الذين مَهَّدوا السبيلَ لدخول الاستعمار، وعلى رأسهم الأبُ شارل دو فوكو (1858 ـ 1916م) الشهير الذي قضى حياتَه كلَّها في العمل على استكشاف المغرب، والعمل على نشر المسيحية في الشمال الإفريقية والتخطيط للثأر من الإسلامُ الذي أخرجَ بقاياها من الشمال الإفريقي[8]، وهو الذي كان يقول: «إننا لن نتمكَّن من أن تُصبح إفريقيا مثلَ أختٍ لنا، أو مثلَ فرنسا الثانية، إلا إذا استطعنا تغيير قَلبها (أي روحها)، وعملنا على إعادة أزمنة القديس أُوغِسطين إلى الحياة، وذلك ما تقتضيه مهمتُنا الخالدة»[9]. وأمثال شارل فوكو وتلامذته هم الذين رسَموا طريقَ الاستعمار ومُنظِّريه وكبار ساسَته الذين لم يكونوا في يومٍ من الأيام مجرَّدين عن صِبغَتهم المسيحية، بل كانوا مع الكنيسة يداً واحدةً في هذا الهدف، بل إن الكثيرين منهم كانوا يقومون بالدَّورين معاً: التنصير ونشر الاستعمار. كان لوي ماسينيون

(1883 ـ 1962م) من تلامذة دو فوكو المقرَّبين، فكتَبَ يقول سنة 1912م: «إذا كان المسيحيون في فرنسا لم يفهموا أن من واجبهم تنصير مُستعمراتهم، فإن ذلك خطأٌ سوف يُدركون فيما بعدُ أنه كان سبباً في إضاعة جحافل من الأرواح التي كان عليهم إنقاذُها»[10]. وكان لوي برتران يقول أيضاً: «عندما دخلنا إلى إفريقيا، لم نفعل شيئاً سوى استعادة ولايةٍ فَقَدناها منذ عُصور الرُّومان. ونحن كوَرثة لروما نُطالِبُ بحقوقنا التي كانت موجودةً قبل دخول الإسلام إلى هذه البلاد»[11]. وقبل ذلك بكثير كتب الدُّوق دو رُوفيغُو Duc de Rovigo عام 1832م (سنتين بعد احتلال الجزائر) قائلاً: «لقد كنتُ أنظر إلى انتشار التعليم ولُغتنا على أنه الوسيلة الأنجع للمضيِّ قُدُماً في بَسط هَيمَنَتنا على هذا البلَد..» [12]. أما بول مارتي فلطالَما ردَّد في كتابه يقول: (مغرب الغد: Le Maroc de demain) عبارات كثيرة من قبيل قوله: «**وبعد الغزو العسكري هناك أسلحةٌ جديدة. أي أن اللغة والفكرة الفرنسيَّتين ستدخلان الحلَبة وتقودان عند ذلك المعركةَ الجديدة**». وظل جورج صُوردون رئيسُ محكمة الاستئناف بالجزائر سابقاً، إلى غاية سنة 1946م يتأسَّفُ لكون فرنسا في تلك المرحلة لم تصل بعدُ إلى استكمال ما سماه (الغزو الروحي) فكان يقول: «**والحقَّ أقولُ: إن الغزو الروحي ما زال لم يتمَّ بعدُ، وهو الشيءُ الأهمُّ والشيءُ الذي يستحقُّ الاعتبار في نظرنا**»[13]. ولكن هذا الغزو الذي لم يتحقّق كاملاً في مرحلة الاستعمار، تمَّ تحقيقُ الكثير منه بأساليب أخرى في مرحلة الاستقلال التي تستحقُّ أن نُسميها مرحلة التبَعيّة والمَهانة والانكسار.

ولو تأملنا تجربة المغرب على سبيل المثال، لوجدنا أنه كان من المُؤمَّل بعد أن أحرزَت البلاد على استقلالها الجغرافي (ولو مبتوراً)، أن تَحصُل أيضاً على استقلالها الثقافي واللغوي. ولكن مشروع الاستقلال الثقافي واللغوي قد وُئِدَ

وأُجهضَ - في غالبية بنوده التي يقوم عليها - منذ الأيام الأولى لما سُمِّي بمرحلة (الاستقلال). ومع مرور الوقت صار يفقد قوةَ جاذبيَّته وبريقِه عند السواد الأعظم من الناس، حتى أصبح مجردَ حُلُم لا يداعبُ سوى خواطر المَسكونين بهواجس حُبِّ هذا الوطن والمَهمومين بقضايا الأمة. لكنه مع ذلك سيظلَّ في قلوب هؤلاء بمثابة الجِذوة التي لا تنطفئُ حرارتُها والضميرِ الحيِّ الذي لا ينقطعُ نَبضُه. على أن تجربةُ المغرب في هذا الباب ليست فريدةً من نوعها، بل هي مجردُ مثالٍ لما وقع أيضاً في بلدانٍ مغاربية أخرى.

وهذا المشروعُ الذي لم يتحقَّق كما أرادَ له أصحابُه من النُّخبة المثقَّفة الواعية المُخلِصة، كان يقوم على أساسَين:

أولاً: بناء مدرسة وطنية ذات دعائم أو ركائز أساسية أربعة وهي : 1) تعميمُ التعليمُ. 2) ومَغربَةُ كافة أطُره والقائمين عليه. 3) وتوحيد سياسته وتوجُّهاته وأهدافه واختياراته الكبرى التي تراعي خصوصيات المغرب وعناصر هُويَّته الدينية والثقافية واللغوية. 4) وجعل العربية اللغةَ الأساسية للتلقين في كافة مراحله، مع تعليم لغات أجنبية أخرى حسبَ الحاجة والضرورة وبغاية الانفتاح والتفتُّح والاستفادة من تجارب الآخرين.

ثانيًا: تطبيق خطة مُوازية لتعريب الإدارة والحياة العامة، تستعيدُ بها العربيةُ دورَها الذي سُلِبَ منها خلال المرحلة السابقة، في كل مرافق النشاط الإداري والاقتصادي والتِّجاري والسياسي والإعلامي، وفي القضاء والتشريع وكلِّ أنواع المُعامَلات التي كانت تُستعمَل فيها العربيةُ من قبلُ، وكذلك في كل القطاعات التي استُحدِثت من بعد[14].

وتنفيذُ هذا المشروع برُمَّته وسائر بُنوده ومراحله كان سيؤدي بلا شك إلى:

أ ـ إعادةِ العربية إلى مكانتها الطبيعية السابقة التي سُلِبَت منها.

ب ـ الرفعِ من مستوى هذه اللغة وتحديثِها وتنميَّتها وتطويرِ أساليب استخدامها ومناهج تدريسها. فاللغةُ، أيةُ لغةٍ، إنما تعيشُ بالاستعمال وتموتُ بالإهمال. ولو اتَّجه العربُ والمسلمون معهم، إلى التمسُّك بلغتهم الأولى واستعمالها في كل المجالات (من تعليم بكل مراحله وتخصُّصاته، وإدارة واقتصاد وتجارة وتقنيات وصناعات ومرافق عامة) وتمسَّكوا بها دون تفريطٍ، لكانت هذه اللغةُ قد بلغَت درجةً كبرى من التطوُّر السريع والملموس، ولاستطاعت تَدارُكَ كلِّ نقص مما فاتَها أو لَحِقَها خلال مراحل الضَّعف والانحطاط. ولكنهم انصرَفُوا عنها إلى العناية باللغات الأجنبية وخدمتها وبَذلِ الجهد في إتقانها وتحصيلها والتنافُس فيها، ثم عادوا ليلُوموا العربيةَ التي أهملوها وفرَّطوا فيها، بأنها لم يحصُل لها من التطورُ ما حصَلَ لغيرها من اللغات الأوروبية.

ج ـ استرجاعِ الهُوية الثقافية واللغوية للمغرب. إذ أن استرجاع اللغة هو السبيلُ لاسترجاع الهُوية بباقي عناصرها ومُكوِّناتها.

د ـ تقويةِ التَّماسُك الاجتماعي بين كل مُكوِّنات الشعب المغربي، لأن توحيد لغة التعليم والإدارة ومجالات العمل الأخرى، أمرٌ أساسيٌّ في تقوية اللُّحمة المُجتمَعية والسُّمُوِّ بروح الانسجام بين كلِّ الفِئات وتذويبِ الخلافات الفكرية وما يترتَّب عليها من خلافات وصراعات أخرى سياسية وغيرها، كما هو أساسيٌّ في التقريب بين مظاهر سُلوك الناس وعاداتهم وتقاليدهم وأذواقهم وأنماط تفكيرهم. إن في توحيد اللغة توحيداً للكلمة، وفي توحيد الكلمة توحيدٌ للصَّفّ ورَصٌّ للبُنيان وتقوية للجُهد والطاقة، واختصارٌ للوقت، واقتصادٌ للمال، وتقريبٌ لشُقَّة الخلاف والنِّزاع والفُرقة. وفي ذلك كلّه طريقٌ واضِحٌ نحو النجاح والنمُوُّ والتقدم والتطوُّر، إذ لا يمكن لأمة أن تنهض وهي متفرِّقةُ

الكلمة، متباعدةُ الذِّهنيات، مُوزَّعة الأنظار، مُتفاوتةٌ الأفهام، مُتعارِضةٌ في المَشارب، متضاربةٌ في الاختيارات، مُتنازعةٌ في ترتيب الأولويات، وكلُّ ذلك بسبب الاختلاف في اللغة.

هـ - الإسراعِ في تنفيذ برنامج مَحو الأمِّية الشامِلِ وتعميمِ التعليم. ومعلومٌ أن تعميم التعليم هو أساس التنمية الشاملة، وكلما زادت نسبةُ المُتعلِّمين في البلاد زادت نسبةُ النجاح في تحقيق النهضة والإقلاع. وهذا التعميمُ لا يمكن أن يتمَّ وينجح، في أسرع وقت ممكن، إلا باللغة الوطنية. ومن أسباب تعثُّر تعميم التعليم والقضاء على الأمية رغم مرور أكثرَ من نصف قرن على استقلال المغرب، هو التخبُّط الذي عاشَته بلادُنا ـودولٌ مغاربيةٌ أخرى ـ طيلةَ هذه الحقبة، وعدمُ الحَسم في لغة التعليم، واللُّجوءُ إلى ازدواجية مُنهِكةٍ ومُكلِّفةٍ وعَبَثية وكاذبة في التعليم والإدارة والإعلام وبقية المجالات.

أما كونُها مُنهِكةٌ ومُكلِّفةٌ للدولة التي تفرضُها وللناس الذين تُفرَضُ عليهم على حدّ سواء، فيكفينا مثالاً على ذلك أن المُتعلِّمين يبذلون من الجهد والطاقة الذهنية والبَدَنية ويُبَذِّرون من الوقت في تلقّي العلوم والمعارف باللغة الأجنبية أضعافَ ما يمكن أن يبذلوه فيما لو أُتيحَ لهم تعلّمها باللغة الوطنية[15] والدولةُ تصرفُ في إعداد المُكَوِّنين والبرامج والكُتُب المدرسية والمراقبةِ والتقويم التربويَّين ... ونحو ذلك، من المال العام ما يُنهِكُ ميزانيتها ويُثقِلُ كاهلَها ويُبدِّدُ ثروتها في أشياء كثيرة يمكن اكتسابُها باللغة الوطنية دون هذه المشقة وهذا الإنفاق المُرهِقِ الذي لا ضرورةَ له. أما تطبيقُ الازدواجية غيرِ المُحتاج إليها في الإدارة والإعلام، فهو يُكلِّف الدولة من الأموال ما تستطيع به إنجاز أكبر المشاريع الضخمة التي تُخرج البلاد من التخلُّف والأمية[16].

أما كونها عَبَثية فبسبَبِ ما نتَجَ عنها من انخفاضٍ في مستوى التكوين والتحصيل وضَعفٍ في مَردُوديَّة العملية التعليمية وعجزٍ واضح عن القضاء على الأمِّية التي لا يمكن محاربتُها بلغة أجنبية مع ما ثبَتَ من كونها تكلِّفُ أضعافَ أضعافِ ما تكلِّفُه اللغةُ الوطنيةُ من الوقت والمال والجُهد والطاقة البشرية والمُعَدّات والتجهيزات، وإنهاك طاقات المتعلِّم ذهنياً وبَدَنياً....

وأما كونها كذبةً من الكَذَبات ووهماً من الأوهام، فلأن الحقيقة أظهرت أن سياسة الازدواجية، كما تمَّ نَهجُها ـ او فرضُها ـ في منطقتنا بالمغرب العربي، لم تكن ازدواجية بالمعنى الحقيقي للكلمة، وإنما كانت خُدعة استفادت منها الفرنسيةُ دون سواها، وخدمةً باهِظةَ التكاليف قدَّمتها دولُنا للغة الأجنبية، وأدَّت شُعوبُنا فاتُورَتها الكاملة على حساب اللغة الوطنية. مع أن المستفيد الأول والأخير من انتشار الفرنسية، اقتصادياً وسياسياً وثقافياً، هو الدولةُ الفرنسيةُ[17]. وكلُّ الدلائل تثبتُ أن الفرنسيةُ قد حقَّقت في مرحلة الاستقلال من الانتشار والتوسُّع، ما لم تكن تحلُم بتحقيقه في مرحلة الاستعمار[18]، وأن فرنسا حقَّقت وراءَ ذلك، من الأرباح والمكاسب المادية ما لم يكن يخطُر لها على بال، فهي الدولة الوحيدة التي عرَفَت كيف تحسنُ استثمار لغتها في مستعمراتها القديمة.

ولقد كان من الشعارات التي رفعَها أنصارُ الازدواجية في البداية، أن البلاد في حاجةٍ إلى لغةٍ أو لغاتٍ أجنبية حديثة للتفتُّح على العالم الخارجي والاستفادة من خبرته وتطوُّره، واكتساب المعارف والعلوم والتقنيات التي لا يمكن اكتسابُها باللغة العربية، وأن ذلك سيكون بصفة مرحلية، أي لمدة تصبحُ فيها العربيةُ مؤهَّلةً لتُلَقَّن بها تلك العلومُ والمعارفُ. ولكن الذي حصلَ هو أن العربية تمَّ تجاهلُها ودَفعُها إلى الوراء ولم يُهتَمَّ قطُّ لا بتطويرها وتنميتها ولا

بتأهيلها وإعدادها لتحلَّ محلَّ اللغة الأجنبية. بل وجدنا أن اللغة الأجنبية الوحيدة التي فُرضَت قد ازدادت سُطوتُها وهيمنتُها أكبرَ من ذي قبل، وتغَلغَلَت في كل مكان، وبعد أن كانت مجردَ أداةً مرحليةً، أصبحت واقعاً مستقِرّاً وقَدَراً محتوماً لا فَكاكَ منه. وأصبح لهذا الواقع المفروض أنصارٌ وأحزابٌ وقُوى ضاغطةٌ يتكاثرُ أصحابُها ويتناسلون ويُسيطرون على مواقع النُّفوذ والقرار ويدافعون عن بقائه واستمراره دفاعاً مُستميتاً، ويجعلونه جزءاً أساسياً من مكوِّنات الهوية المغربية فيما يزعمون.

وعند تحليل وضع الازدواجية اللغوية في المغرب بين العربية والفرنسية سنَجدها من ذلك النوع الذي تُهيمِنُ فيه اللغةُ الأجنبية هَيمنةً مطلقةً، وتُهمَّشُ فيه اللغةٌ الوطنيةٌ وتُغَيَّبُ بشكل مُتعمَّد ومُمَنهَج. والفرنسيةُ لم تمارس إقصاءً حقيقياً وعنيفاً ضد اللغة العربية وحدها، ولكنها مارَسته أيضاً ضد الأمازيغية من جهة، وضدَّ اللغاتِ الأجنبية الأخرى كالإنجليزية والإسبانية[19]، أي ضد التعدُّد والتفتُّح اللغويَّين الحقيقيَّين من جهة ثانية، فاحتكَرت السوقَ اللغوية احتكاراً تاماً بإغلاق الأبواب كافةً أمام كلِّ لغةٍ أخرى غير الفرنسية. وهذا معناه: أن الفرنسية، بالإضافة إلى كونها أداة إقصاء واحتكار، أصبحت أيضاً أداةَ انغلاقٍ ومحاربة للانفتاح اللغوي والثقافي الحقيقي الذي يكون مُفيداً إذا قام على أساس من التوازن وتكامُل الوظائف بين اللغات المُستعمَلة بما يضمن تَعايُشَها واستمرارَها جنباً إلى جَنب، وأوجدَ حالةً من المُثاقَفة والتلاقُح عوضَ الهيمنة والإقصاء. وهذا لا يمكن أن يتحقَّق بشكل ناجح ومقبول إلا حين يُحتفَظَ للغة الوطنية بدورها الأساسي الكامل في تلقين كل أنواع التعليم وتسيير الإدارة وكافة المرافق الأخرى. أما اللغاتُ الأجنبية فتُدرَسُ على أساس التزوُّد بسلاح من الأسلحة التي يواجه بها العصر، أو من أجل التخصُّص فيها لمن

أراد ، ويُوكَلُ إليها دورُ التواصل مع الخارج والبحث العلمي الذي تتنوَّعُ لغتُه بتنوِّع مصدره، وتُستعمَلُ في التفتُّح على الثقافات الأخرى وفي كل غاية نَفعية إضافية أخرى. وهناك فرقٌ كبيرٌ بين أن يدرس المرءُ هذه اللغةَ أو تلك لينتفِع بها في وقتٍ من الأوقات (كالسياحة أو التجارة أو طلب أو العلم أو لضرورة مخاطبة الآخرين ... الخ)، وبين أن يدرُسها لما بينه وبينها من علاقة روحية حَميمية، وباعتبارها تُجَسِّدُ كيانَه وتُعبِّرُ عن وجدانه وتُحقِّقُ هُويَّتَه وتختزنُ كنوزَ حضارته وتاريخ أُمته.

ودراسةُ اللغة الأجنبية من هذا المنظور يقتضي أيضاً فتحَ المجال أمام الناس لاختيار اللغة أو اللغات الأجنبية التي يريدون تعلُّمها والتواصلَ بها مع الخارج. أما أن تُفرَض على الناس لغةٌ أجنبيةٌ بعينها، وحدَها دون سواها، وأن تَحتَكِر هذه اللغةُ الأجنبيةُ المفروضةُ كلَّ المجالات الحيوية في البلاد بما فيها التعليم والإدارة والتجارة والاقتصاد والإعلام، ويُسنَد دورٌ هامِشيٌّ جداً للغة الوطنية، ويُدَّعَى فوق ذلك بأن الغاية هي التطوُّر والتحديث والتقدُّم والانفتاح، فذلك هو الاستلابُ التامُّ والتبَعيةُ العمياءُ، وتلك هي الكَذبةُ الكبرى.

وفرضُ هذا النوع من الازدواجية الخبيثة في دول المغرب العربي كان مُخطَّطاً تواطأت عليه قُوى الغزو الثقافي الخارجي ومصالح الطبقة الفرنكفونية الداخلية. يقول أحدُ مُنظِّري الفرنكفونية في بحث له حول إستراتيجية العمل لتمكين اللغة الفرنسية: «من الضروري أن نصل إلى وضع تكون فيه الفرنسيةُ هي لغة النُّخبة، وأن تكون اللغةُ الفرنسية هي لغة الخطاب في المحافل الدولية وأن ندعو إلى ازدواجية اللغة في المغرب العربي وإلى تعدُّد اللغات في أوروبا. ازدواجية اللغة في المغرب العربي تجعلنا وجهاً لوجه مع اللغة العربية فقط، أما الازدواجيةُ في أوربا فاللغةُ الإنجليزية تستطيعُ أن تحلَّ مَحلَّها. ولهذا ندعو إلى

تعدُّد اللغات...» إلى أن يقول: « يجب أن نعطي الانطباع بأن اللغة الفرنسية هي لغة العلم والتِّقنيات»[20]. إذن: عملاً بالمبدإ الغربي الشهير: الكَيل بمِكيالَين، فإن الازدواجية التي طُبِّقَت عندنا وشُرِّعَت لنا، لم تكن صالحة لتُطبَّق في فرنسا أو تُشَرَّع لها. والغايةُ التي كانت وراء الحرص على تنفيذها في بلادنا هي أن تسود الفرنسيةُ على العربية وتتفَوَّقَ عليها. ولذلك أصبحنا بالفعل أمام لغةٍ رسمية وهي العربية، ولغة إجبارية ـ كما قال أحمد المعتصم ـ وهي الفرنسية. لغة منصوصٌ عليها في ورق الدستور ولا قيمة لها في سُوق اللغات، ولغة مُتسلِّطةٌ بالقوة وهي الوحيدةُ التي تحتكرُ السُّوقَ.

والخوفُ الذي كان عند فرنسا من تطبيق ازدواجية الفرنسية والإنجليزية داخل أراضيها هو أن تتفوقُ الثانية على الأولى وتهيمن عليها، ولذلك لجأت إلى سياسة أخرى تخدُم مصلحة لغتها وهي المناداة بالتعدُّدية، لأنه في حال تطبيق التعدُّدية الحقيقية تتُمكِّن اللغة الوطنية من أن تسود على اللغات الأجنبية المتعدِّدة. أما مع الازدواجية فتصبحُ اللغة الوطنية وجهاً لوجه مع لغة أجنبية قويةٍ تُهيمنُ عليها وسرعان ما تأخذُ مكانَها وتحلُّ محلَّها.

وخلاصةُ القول في موضوع لغة التعليم أن الأمر فيها لا يخرُج عن ثلاثِ صُور: الصورة الأولى هي استعمالُ الازدواجية التامة أو المُطلقَة على نحوٍ يكونُ فيه تلقينُ كلِّ المواد الدراسية والعلوم بلغتَين اثنتيَن أو أكثر من لغتَين، وهذا فيه عَبثٌ وتَكرارٌ لا طائلَ منه وإرهاقٌ للمتلقِّي وإضاعةٌ للمال والجُهد والوقت وإضعافٌ للغات المُتعلَّمة. وتلك أفظعُ أنواع الازدواجية في أية مرحلة تعليمية كانت. والصورةُ الثانية، هي استعمالُ ازدواجية غير الكاملة كأن تُوَزَّع الموادُّ المُدرَّسةُ بين لغتَين، فيُلَقَّنُ جزءٌ منها بالعربية مثلاً، والجزءُ الباقي بالفرنسية وهذا ما كان عليه الوضعُ في مرحلةِ سابقة بالمغرب، إذ كانت الفرنسية

تَحتكرُ في المرحلتين الأساسية والثانوية مجالَ العلوم الرياضية والتجريبية ويُترَكُ للعربية الموادُ الدينية والتاريخ والجغرافيا والفلسفة. وهذا النوعُ من الازدواجية بدوره خطيرٌ لأنه يؤدي إلى تهميش دور العربية ويَسحَبُ منها كلَّ المجالات الحيَّة التي يمكن أن تتطوَّر من خلالها وتحتلَّ مكانتَها بين بقية اللغات العالَمية الكبرى، ويُبقي عليها لغةَ أدبٍ وفلسَفةٍ ودينٍ، وتُرسِّخُ في أذهان الناشئة أن هذه اللغة غيرُ صالحة للتقنية والصناعة والعلوم والرياضيات وغيرها من المجالات المهمة في الحياة. والصورة الثالثة هي أن تُلقَّن باللغة الوطنية والقومية كلُّ المواد والعلوم بدون استثناءٍ في كل مراحل التعليم، مع تعليم لغة أو أكثر من اللغات الأجنبية - باعتبارها لغاتٍ لا باعتبارها أدواتٍ لتلقين العلوم - التي نحتاجُ إليها سواءٌ في حياتنا المهنية أو للتواصل مع اللغات والثقافات الأخرى أو لأي غرضٍ من الأغراض الأخرى كالتجارة والسياحة والدبلوماسية والاستفادة العلمية والبحث ... وهلمَّ جرّاً. وفي هذه الحالة الأخيرة لن تكون هناك ازدواجية لغوية، ولكن هناك سيادةٌ للغة الوطنية والقومية وتحريرٌ لها، مع فتح المجال لتنمية تعلُّم اللغات الأجنبية على اختلافها، وتلك هي التعدُّدية اللغوية الحقيقية والمفيدة التي تتحرَّرُ معها سوقُ اللغات من الاحتكار الذي تمارسُه الفرنسية وحدها، كما تتحرَّرُ اللغةُ العربية وسائر اللغات الوطنية الأخرى من سُلطة النفوذ الأجنبي. وهذا هو الرأيُ الذي نراهُ صواباً فنتبنَّاه وندعو إليه.

و - بناء نهضة حقيقية، وتنمية شاملة، لأن بناء مثل هذه النهضة وهذه التنمية، لا يكون إلا باللغة الوطنية للمجتمع وليس باللغة الأجنبية. فالنهضة تُبنى على إقلاع اقتصاديٍّ وثقافيٍ وتعليمي وتكنولوجي. وذلك لا يتمُّ على الوجه الأكمل إلا باللغة الوطنية التي ينبغي أن تشيعَ بها المعرفةُ ويسهل نشرُ التِّقنيات وتعميمُ المعارف والمعلومات وتبسيطُ المفاهيم وإيصالُها إلى كل الطبقات وسائر

الفئات الاجتماعية. وهذا ما فعلته كلُّ الأمم التي وصلت إلى تحقيق نهضتها. وهذا ما كانت عليه الأمةُ العربيةُ الإسلاميةُ يوم كانت لغةُ العلم والثقافة والفكر فيها واحدةً، وهي اللغة العربية. ثم إن التنمية الحقيقة لا تتمُّ إلا بتنمية روح الإبداع وتوفير أسبابه، والإبداعُ لا يمكن أن يحصلُ عند الأشخاص والأُمم إلا بلغتهم الوطنية لا بلغات يتبنَّونها أو تُفرَضُ عليهم.

ز. تعميق فكرة الوحدة العربية والإسلامية بتقوية اللُّحمة الثقافية والدينية والروحية والحضارية والتاريخية معها، وتمتينُ موقع المغرب بين أشقائه أبناء الدول العربية الإسلامية الأخرى. وبناءُ علاقات مُتوازِنة ونِدِّية مع فرنسا وغيرها من الدول الأجنبية على أساس تبادلِ المنافع والمصالح بدون تَبَعية فكرية أو سياسية أو اقتصادية.

لماذا فشل المشروع؟ أما لماذا فشل مشروعُ الاستقلال الثقافي واللغوي في المغرب ودول مغاربية أخرى، أو على الأصح لماذا أُجهِضَ وأُفشِلَ؟ فيمكن أن نقول إن هناك عواملَ متضافرة تعاونت وتواطأت على تحقيق هذا الفشَل، منها ما هو خاصٌّ بأوضاع المنطقة المغاربية، ومنها ما هو عامٌّ يشمل كافةَ العالَم العربي. ومن هذه الأسباب الخاصة والعامة نذكر:

1. إنّ تركة المرحلة السابقة من تلك الأفكار التي خلاصتُها مُحاربةُ العربية والسَّعي لإضعافها والقضاء عليها وإقصائها من مختلف المجالات، قد تمَّ ترحيلُها ونقلُها إلى هذه المرحلة، وتوريثُها لأوصياء اختيروا لتنفيذها والسَّهر على الاستمرار في تطبيقها إتماماً « للغزو الروحي» الذي تحدَّث عنه صُوردون سابقاً. والمتأملُ في تاريخ مرحلة ما بعد الاستقلال إلى الآن سيجد أن كل الأفكار التي خطَّط لها الاحتلالُ في مجال السياسة اللغوية قد نجَحَ وحقَّقَ الكثيرَ من أهدافه سوى مسألة واحدة وهي كتابة العربية بحروف لاتينية، وإن كانت الدعوةُ إليها

لم تَمُت بعدُ. على أنه في المقابل حقّق نجاحاً كبيراً في حمل كثير من الشعوب الإسلامية على كتابة لغاتها بالحرف اللاتيني بعد أن كانت من قبل تَكتبُها بالحرف العربي (ومنها تركيا وبلدان أخرى في آسيا وشرق أوروبا وأغلبية البلدان الإفريقية المُسلمة).

2 ـ أن الاستعمار استطاع رغم قصَر مدة استيطانه في البلاد التي احتلّها تكوين (حزبٍ)[21]، أو قوة ضاغطة شديدة التأثير، من أبناء المستعمرات المتعاونين والمُتعاطِفين والمُستفيدين من الوضع الجديد وما يخوِّله لهم هذا الوضعُ من منافع ومصالح لم يكونوا يحلمون بها، فاستأمنَهم على هذه الوديعة من أفكار المرحلة الاستعمارية السابقة التي أصبحوا فيها شُركاء ومُساهمين، لأنها تحوَّلت بالفعل إلى ما يشبه شركة استثمارية يُسهمُ في رأسمالها طرفان: الاستعمارُ صاحب الامتياز، ومساهمون آخرون من أبناء الوطن استأمنَهم على احتضانها وحمايتها والدفاع عنها والمحافظة عليها. وما دامت المصلحةُ واحدةً والمنفعة تعمُّ الجميع، فقد عملوا بكل طاقاتهم على إنجاحها واستمرارها، بل وتنميَّتها والاجتهاد في الإضافة إليها. وأغلبُ هؤلاء الذي كوّنوا هذه (الشركة المجهولة الاسم) ذات المنفعة المشتركة، كانوا من تلك الفئة التي تعلَّمت اللغةَ الأجنبية في مدارس البعثة الفرنسية أو مدارس تابعة لجمعيات التَّنصير، أو في مدارس الأعيان الخاصة التي كان الفرنسيون يحرصون على ملئها بأبناء كبار موظَّفي الدولة من وزراء وباشَاوات وقوَّاد وشيوخ وكبار التُّجار ووُجهاء البلد. فمن هؤلاء تكوَّنت طبقةٌ جديدة من المتعلِّمين الذي أعدَّتهم فرنسا في البداية ليكونوا مُعاونين لها في تسيير شؤون البلاد المُحتلَّة، ثم لما وثِقَت بالمُخلصين منهم سلَّمت لهم مقاليَد الأمور، وأوكلت إليهم ـ حين اضطُرَّت للمغادرة ـ أمرَ متابعة

السياسة التعليمية واللغوية والثقافية التي رُسِمت خرائطُها وأُعدَّت برامجُها من قبل.

وهذه الظاهرة التي تحدَّثنا عنها، ظاهرةُ توريث المشروع الثقافي الكولنيالي لمَن يرعاه من أبناء المستوطَنات القديمة، تكاد تكون طبيعةً من طبائع الاحتلال، ولازمةً من لوازمه وخاصيِّة من خاصيَّاته الكبرى. فالطُّغيانُ الكولنيالي عوَّدنا أن لا يقبل مغادرة الأوطان إلا بعد أن يصبح واثقاً من نجاحه في تنفيذ خطة ما بعد المغادرة، ويتأكَّد له أن تَكلِفة تنفيذ المخطَّط، وهو خارجَ البلاد المُحتلَّة، أقلُّ بكثير من تَكلِفَة بقائه داخلها. وأن تنفيذ الخُطة حين يتمُّ على أيدي فئةٍ من أهل البلاد خيرٌ وأنجعُ ألفَ مرة من التنفيذُ الذي يُوقِعُه بيده مباشَرةً. فالطريقُ غيرُ المباشر أسلَمُ وأقلُّ كُلفة. وهذه السياسة (تنفيذ الخُطة من الخارج وبيد أعوانٍ من الداخل) لم تُطبَّق في المغرب وحده، بل في كل البلاد التي خضَعت للاستعمار سابقاً وفي مقدّمتها كلُّ البلاد العربية والإسلامية. وهذا ما أراد الاحتلالُ الأمريكي للعراق وأفغانستان فعلَه أيضاً. فالاستعمارُ ماهرٌ في شَقِّ الصُّفوف على قاعدة ابتكار منافعَ يُتَنازَعُ عليها ومصالح تُقطَعُ الأعناقُ دونها. وقد كان سهلاً عليه ربطُ لغته بمصالح الناس ومنافعهم التي يتنازعون عليها من وظائف ومناصب وامتيازات لهم ولأبنائهم.

3 ـ إنّ شريحة واسعة من النُّخبة المتعلِّمة من جيل ما بعد الاستقلال ـ ونحن نتكلم هنا عن حالة بعض دول المغرب العربي ـ ليس لها ارتباطُ مصلحةٍ مباشرة مع فرنسا كما هو حال الفئة السابقة، لكن الفرنسية أصبحت لغتَها الأولى ومكوِّناً أساسياً من ثقافتها وحياتها اليومية وانشغالاتها المِهنية وعلاقاتها الخاصة، ومن ثمَّ صار دفاعُها عن الفرنسية ـ لغةً وثقافةً ـ وتشبُّثُها بها، يشكِّلان دفاعاً عن وجودها الشخصي وعن ثقافتها وجزءٍ هامٍ من مصالحها، وذلك نظراً

لارتباط هذه الفئة ارتباطاً عُضوياً بتلك اللغة وأصحابها. وأما العربيةُ التي لا تعرف هذه الفئةُ منها سوى الدارجة أو بعضٍ منها، فلا يمكن أن تكسب تعاطفَها أو اهتمامَها لأنها لا تحتاج إليها في أعمالها وممارسة مهنتها وعلاقاتها وشؤون حياتها الخاصة والعامة، ولاسيما أن الفرنسيةَ مستعملةٌ في كل مجال، ومحترَمة في كل مكان، والدارجة تَفِي بمهمة التفاهم مع كافة فئات المجتمع، وتقوم بتكملة دور الفرنسية في التواصل. أضِف إلى ذلك أن هناك علاقةً روحية قوية تنشأُ عادةً بين المُتعلّم واللغة التي تعلَّم بها والثقافة التي تمثِّلُها هذه اللغةُ. فالمتعلِّمُ بهذه اللغة أو تلك لا بد أن يجد في نفسه انجذاباً نحوها وتعاطُفاً خاصاً مع ثقافتها، وهذه العلاقةُ تختلف طبيعتُها من لغة إلى أخرى. ومن ثمَّ سنجد أن الثقافة الفرنسية التي تنشأ عليها مثلُ هذه الشريحة التي تكلمنا عنها ثقافة عَلمانية لادينيةٌ، بحكم أن نظام التعليم الفرنسي والغربي عامة نظام قائمٌ على اللادينية، بينما العلاقة بين المتعلِّم بالعربية واللغة التي تعلَّم بها علاقةٌ روحية مختلفة، بحكم أن العربية لغةٌ ذاتُ رمزية حضارية وثقافية خاصة، وحُمولة دينية قوية لأنها لغةَ القرآن والسُّنَّة والتراث الإسلامي الغنيِّ الضارب في جذور التاريخ. فحتى المسيحي أو اليهودي الذي يُتقنُ العربية إتقاناً ستجد في ثقافته وتكوينه العميق أثراً من روح هذه اللغة وقيَم مُجتمعها الإسلامي.

وهكذا لم يعد الصراعُ الثقافي واللغوي في مرحلة ما بعد الاستقلال بناءً على ما سبَق ـ صراعاً مباشراً بين أهل البلاد وقُوى الاحتلال الأجنبي، وإنما تحوَّل إلى صراع بين فئتين من المجتمع نفسه، كلُّ فئة تنتمي لمدرسة فكرية ولغوية وثقافية مختلفة، وذاتُ مرجعية مُغايرة: هذه عربية اللغة والثقافة والتوجُّه وتلك فرنسيةُ اللغة والثقافة، غربية الهوى والتوجُّه، والأولى أسهمت في تكوينها مدارسُ تعليمٍ عربي أصيل متوارَث، أو تعليمٍ عربي عصري عمومي متفتِّح على

اللغات الأجنبية لكن ذي توجّه وطني مستمَدٍّ في الأساس من توجُّه المدارس الحُرّة التي أسَّسها رجالُ الحركة الوطنية والمتعاطفون معهم في مرحلة الحماية ومقاومة الغزو الثقافي الأجنبي، ومن بعض المدارس المزدوجة اللغة التي كان لتلاميذها ارتباطٌ بعمل الحركة الوطنية (كثانوية المولى إدريس بفاس وثانوية المولى يوسف بالرباط) والثانية أسهمت في تكوينها وتشكيل عقليتها وتوجُّهاتها الفكرية مدارسُ أخرى أجنبية. وأصحابُ هذا الاتجاه الثاني أغلبُهم كانوا واقعين ـ كما قلتُ ـ تحت تأثير نوعية التعليم الفرنسي العلماني الذي تلقَّوه، بما فيه الكراهيةُ التي غُرِسَت في عُقولهم وقلوبهم منذ نعومة أظفارهم لكل ما هو عربي اللغة والثقافة والانتماء. والحكمُ هنا عامٌّ لا يُستثنَى منه إلا عناصرُ قليلةٌ نَجَت بدرجات متفاوتة من هذا التأثير السَّلبي لأسباب وظروف معيَّنة.

4 ـ أن الحزب (أو اللُّوبي) الفرنسي نجحَ بحكم سيطرته على مراكز اتخاذ القرار ـ في إبعاد المُعرَّبين عن تولِّي كلِّ مسؤولية مباشِرة ذات أهمية ينتجُ عنها توجيهُ مستقبل السياسة العامة للبلاد، بدعوى أن تسيير الدولة الحديثة يحتاج إلى التمكُّن من الفرنسية، وأصبح إتقانُ الفرنسية لا العربية (ويا لَلمفارقة!!) شرطاً ضرورياً للولوج إلى وظائف الدولة والقطاع العام. وكان ضرورياً أن يؤدي تهميشُ المُعرَّبين وإبعادُهم عن مراكز القرار مباشرةً إلى تهميش العربية وتخفيض قيمة عُملتها في سوق الشغل، فهي لم تعد لغةَ أكل الخبز والترقِّي في المناصب وتولِّي المسؤوليات وإدارة الأعمال والشركات، لأنَّ كل ذلك أصبح مشروطاً بإتقان اللغة الأجنبية، وهكذا بدأ الناسُ من تلقاء أنفسهم يسَحبُون أبناءَهم من مدارس العربية ومدارس القطاع العام، ويجَرُّونهم جرّاً إلى مدارس البعثات الأجنبية، ثم إلى مدارس الاستثمار الخاص (أو المدارس الخاصة) التي أصبحت تتنافس فيما بينها على تقوية اللغة الأجنبية (والفرنسية

تحديداً) على حساب العربية. ولاسيما بعد أن قدَّمت الدولةُ امتيازاتٍ عديدة لتشجيع عملية تخصيص التعليم في العقود الأخيرة، فأصبح لها دور كبيرٌ في تراجع تدريس العربية وتهميشها.

5 ـ إنّ الضغوط الأجنبية بجميع أشكالها وثقلها الاقتصادي والسياسي والمادي والمعنوي، مُورست بمنتهى القوة والفعالية عند كل خطوة كانت بلدانُنا تحاولها أو تفكرٍّ في الإقدام عليها لصالح العربية. ففرنسا على سبيل المثال كانت تلوِّح كلَّ مرة بأوراق كثيرة كلما أحسَّت برُجحان كفة التعريب. في المعركة التي خاضتها بعضُ الشعوبٌ المغاربةُ طيلة ستين عاماً من الاستقلال ومنها ورقةٌ توقيف المَعُونات التقنية والاقتصادية والامتيازات الممنوحة لبعض الفئات أو القطاعات، وفرضِ عقوبات من كل نوع، وتأليب عناصر مُعارضة للنظام، وتحريكِ الفتنة الطائفية والحرب الأهلية، وفتحِ ملفات كانت تُمسِكها على شخصيات من ذوي القرار وأصحاب الكراسي، والاصطفافِ إلى جانبِ الخُصوم في كل قضية وطنية مصيرية... وغير ذلك من أساليب الضغط المعروفة. وكان الدرسُ الذي تلقَّته الجزائر حين حاولت تفعيل قرار التعريب أوائلَ التَّسعينيات من القرن الماضي، والفتنة التي أُضرمت نارُها في البلاد خير مثال حيٍّ على ما نقول. فكلُّ الشواهد والتحليلات أثبتت يومَ ذاك أن يد فرنسا لم تكن بعيدة عما وقع وأدى بالبلاد إلى ما أدى إليه. والضغوط الغربية في عالمنا العربي والإسلامي وفي كل بقعة من العالم، ما تزال فعّالةً وقوية وواضحة هذه الأيام في كل المجالات وفي كل ما يجري أمامنا من أحداث وأهوال (حالة العراق وإيران وسوريا والسودان ودول الخليج وتركيا وباكستان وأفغانستان ... والقائمة طويلة). فالغربُ الذي ما زال يتحرَّك بشكل استعماريٍّ سافِر، أصبح

يبني كلَّ سياسته الخارجية على الضغوط، وفي حالة عدم جدوى الضغوط يضطر للتدخل المباشر.

6 ـ إنّ القرار السياسي في مجال التخطيط اللغوي ظل دائماً في يد الفئة الخاضعة للضغوط الداخلية والخارجية التي ذكرنا، أو للفئة التي تُعدُّ من أنصار المشروع الفرنكفوني. ومسألة التعريب لم تكن تتوقَّف على شيء أكثر من توقُّفها على قرار سياسي لم يكن بيد من يدافع عن العربية والتعريب.

7 ـ إنّ الحركة الفرنكفونية قد نظَّمت نفسَها في هذه المرحلة تنظيماً قوياً محكماً تتوفَّر له كلُّ وسائل النجاح من مال وعَتاد ونُفوذ وضغوط وإغراءات ووسائل إعلام متنِّوعة ومُتَغلغِلة، وذلك منذ انطلاقها في بداية السِّتينيّات على يد مجموعة من حُماة الثقافة الفرنسية (أمثال سنغور وبورقيبة) وبدعم رسمي هائل من فرنسا. وقد تطوَّرت فكرةُ الفرنكفونية عبرَ الخمسين سنة الماضية لتصبح أخطبوطاً خطيراً تمتدُّ مخالبُه إلى كل مجال من مجالات الحياة الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، ويتدخل في كل صغيرة وكبيرة من شؤون العالم، ويحشر أنفَه فيما يعنيه وما لا يعنيه. لقد أصبح منظمةً دولية ضخمة، بميزانية هائلة وخبراء من كل أنحاء العالم، وحضورٍ دائم في كل مكان. ومن أهم أهداف هذه الحركة التدخلُ في رسم السياسات اللغوية والثقافية لبلدان كثيرة من العالم الضعيف وخاصة مستعمرات فرنسا القديمة، ومقاومة كل فكرة تزاحِمُ وجودَ اللغة الفرنسية أو تُهدِّد مصيرَها أو تقف في وجه تغلغلها. وفي المقابل تقديمُ العَون التقني والمالي لكل فكرة أو سياسة تُروِّج للثقافة أو اللغة الفرنسيَّتين.

ولقد مضت الحركةُ الفرنكفونية تُحرزُ من الانتصارات ما جَعَلَها تصل إلى حد إقناع عدد من الفرنكفونيِّين المغاربيّين بالمُجاهرة بضرورة اعتبار الفرنسية مكوِّناً أساسياً من مكوِّنات الهوية الثقافية واللغوية لبلداننا.

8 ـ إنّ المعركة بين العربية والحركة الفرنكفونية انتهت بفرض ازدواجية لغوية (فرنسية عربية) أضعفَت وجودَ العربية وقوَّت تدريجياً مركزَ الفرنسية التي مارست إقصاءً ضد اللغات الأجنبية الأخرى التي يمكن أن يُستفاد منها، وفرَضَت على الناس أن ينظروا إلى العالمَ من نافذة واحدة وهي نافذة الفرنسية وإغلاق سائر النوافذ والأبواب الأخرى. فأصبحت هذه اللغةُ الأجنبيةُ المفروضة أداةَ انغلاقٍ ثقافي وإقصاء للعربية وغيرها من اللغات كما قلتُ سابقاً. لقد زادت الازدواجية بشكلها المُطبَّق في المنطقة. من تعقيد الإشكال اللغوي في المغرب العربي ولم تعمل على حلِّه كما كان يُظنُّ، وحقَّقت انتصاراً للغة الأجنبية على اللغة الوطنية، فأصبحت العربيةُ نتيجةَ ذلك، بمثابة لغةً ثانيةً في بلادها، وأصبحت الفرنسيةُ (وهي لغةٌ أجنبية يُعمل بها خارج الدستور والقانون) واقعياً وعملياً هي اللغةَ الأولى والرسمية التي لا يتمُّ شأنٌ ذو بال بدونها. وهكذا أُسنِدت للفرنسية كلُّ الوظائف والمهام الأساسية والحيوية وفي مقدمتها المعاملاتُ الإدارية والاقتصادية والتجارية وإبرام العقود وإدارة الشركات وتعليم المواد العلمية والتقنية من الابتدائي إلى العالي (قبل تعريب الابتدائي والثانوي بعد معارك طويلة)[22]. أما العربية فأسنِدت لها أدوارٌ ثانوية كتعليم المواد الأدبية والشرعية (قبل مرحلة تعليم العلوم في المرحلة الأساسية والثانوية)، وتأطير الحقل الديني وحِصَصٍ من مجال الإعلام.

ولقد بيَّنت الدراساتُ العلمية الرَّصينة والموضوعية، كثيراً من سَلبيات الازدواجية اللغوية على مستويات متعدِّدة، منها إضعافُ اللغة الوطنية وتهميشُها

ومنها تدنِّي مستوى التعليم وضعفُ مردوديته، ومضاعفةُ نفقاته وارتفاع تكلفته ومنها تقلُّصُ الإبداع والابتكار وهما أساس التنمية، ومنها الأخطارُ النفسية على المتعلِّم الذي يعيش حالة قَلَقٍ واضطرابٍ وفُصامٍ ثقافيٍ وازدواجٍ في الشخصية ومنها التفكُّك الذي يحدثُ في النسيج المجتمعي، وما لذلك كله من مضاعفات على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفي مقابل ذلك حاول دعاةُ الفرنكفونية والازدواجية الكاذبة تشويهَ فكرة التعريب، بإشاعة كثير من الأوهام والتُّرَّهات، نذكر منها على وجه الخصوص :

أ ـ إنّ التعريب انغلاقٌ على الذات ورفضٌ للتفتُّح وتعلُّمِ اللغات الأجنبية والفرنسية خصوصاً، وهذه مغالطة كبيرة وضحّناها ورددنا عليها في أكثر من مناسبة[23]، وقلنا إن التعريب ليس معناه معارضة تعلُّم اللغات الأجنبية، لكنه دعوةٌ إلى تمكين المواطن من ممارسة حقِّه الدستوري في أن يجعل لغتَه الوطنية الأولى هي اللغة الأساسية في التعليم وتلقين المعارف والعلوم، أولاً. وفي أن يُعطاهُ الحقُّ القانوني والإنساني ثانياً في اختيار اللغات الأجنبية التي يريد تعلُّمها أو تعليمها لأبنائه من بين اللغات الحيَّة الأكثر نجاعةً وفائدةً، لا أن تُفرض عليه لغةٌ أجنبية واحدة (وهي الفرنسيةُ دون غيرها) ولاسيما بعد أن تراجَعَ ترتيبُ الفرنسية وأهميتُها في سُلَّم اللغات العالمية إلى درجة متأخِّرة، ولم تعد لغةَ العلم والتقنية والعَولَمة كما هو معروفٌ. ومن هذه الزاوية يكون دُعاةُ التعريب هم الأكثر انفتاحاً على اللغات الأجنبية وأشدُّهم حرصاً على إتاحة الفرصة لتعدُّد حقيقي لا وهمي، يكون مركزُ السيادة فيه للغة الوطنية، وتكون كلُّ اللغات الأجنبية الأخرى مُتاحةً أمام الراغبين فيها دون تفضيل أو احتكار لإحداها على حساب الأخريات. فنحن ندعو إلى فتح كل النوافذ وهم يدعون إلى إغلاقها إلا نافذةً

واحدة وهي الفرنسية. وحين لا تطبَّق التَّعدُّدية بالمفهوم الذي قلناه، فذلك معناه أن الهيمنة والغلَبَة ستظلان للفرنسية وحدها. وهذا ليس من التفتُّح ولا من الديموقراطية الثقافية في شيء.

ب ـ أنه مدخل للإرهاب ومطيَّةٌ للتطرّف الديني. وهذا ما أصبح بعضُ دعاة الفرنكفونية يلوِّحون به في الفترات الأخيرة، ويحاولون أن يجعلوا منه فَزّاعةً لتخويف المسؤولين وتحذيرهم من اللغة العربية. ولستُ أدري كيف تصبح اللغةُ الرسمية في البلاد العربية كلها أداةً لنشر الإرهاب والتطرُّف؟ وهل معنى ذلك أن كل حركة إرهابية أو متطرِّفة في العالَمُ تكون اللغةُ العربيةُ هي المسؤولة عنها ولو في صِربيا أو كُوسُوفُو أو الشيشان أو قِرغيزيا أو جبال الأناضول، أو غيرها من بقاع الأرض؟

ج ـ أنه ـ في نظر بعضهم ـ حركة تهدف إلى القضاء على الأمازيغية. ولقد بلغ التطرُّف بفئة من الناس إلى حد اعتبار العربية مجرَّدَ لغة قومية للعرب وحدهم ولا تهمُّ غيرَهم، وأن الداعين لها كلُّهم من القوميّين العرب أو المتشبِّعين بأفكارهم والمُعادين لبقية القوميات ومنها القومية الأمازيغية. ومن ثمَّ أصبحنا نسمع ونرى من ينادي بمعادة العرب أينما كانوا ووُجدوا، والترويج لفكرة العِرق والأصل والفصل، التي عفَّى عليها الزمان، واعتبار القضية الفلسطينية قضية لا تهمُّ المغاربة. وربما بلغ التطرُّفُ إلى حدٍّ رفض الدين الإسلامي باعتباره ديناً جاء به العربُ.

وهذا كلُّه وهمٌ كبيرٌ وخطيرٌ سبق أن بيَّنتُه ووضحته في كثير من المناسبات والنصوص التي نشرتُها. وخلاصةُ الأمر أن الدعوة للتعريب لم تكن يوماً ضد الأمازيغيات، ولكن ضد الحركة الفرنكفونية التي بسَطَت هيمنَتَها الكاملة على كل المجالات والفضاءات، وأزاحت العربيةَ وكلَّ اللغات الوطنية

الأخرى في البلاد التي سيطَرَ عليها الاستعمارُ الفرنسي، واحتلّت مكانَها التاريخي منذ بداية المرحلة الاستعمارية. فالعربيةُ لغةٌ وطنيةٌ راسخةُ الجذور منذ قرون، ولن يكون هنالك استقلالٌ لغوي وثقافيٌّ مادامت اللغةُ الأجنبيةُ هي المتحكِّمة واللغةُ الوطنيةُ الأولى مُبعدَةً ومهمَّشة. وأما الأمازيغيات (وهي لَهجاتٌ عدةٌ تحاول اليوم أن تتوحَّد وتنهض وتتحوَّل إلى لغة معيارية) فلها الحقُّ في الوجود والاستمرار بجانب العربية، مثل بقية لغات الشعوب الإسلامية الأخرى، ولكلٍّ وظائفُه وأدوارُه التي يمكن القيامُ بها في تعايش وتكامل ـ كما كان في الماضي ـ لا في تنافُر وتحارُب وصراع لن تستفيد منه سوى الفرنسية وحدها.

وفي اعتقادي الراسخ، أنه لو قُدِّر للعربية أن تنهزم في معركتها ضدَّ الهيمنة الفرنكفونية، فإن ذلك لن يؤدي حتماً ـ كما قد يتوهَّمُ البعضُ ـ إلى انتصار الأمازيغيات على الفرنسية في يوم من الأيام ولا حتى في الوقوف أمامها نِداً لنِد. إنما الغلَبةُ ستكون في هذه الحالة للفرنسية وحدَها كما قلتُ. فمن المَكر الشديد للحركة الفرنكفونية وواسع حيلتها أنها أقنَعت فئةً من الناس باصطناع معركة بين الأمازيغية والعربية، وبين الفصحى والعامية، والغايةُ في النهاية هي إيجادُ حلفاء للتغلُّب على العربية التي ظلت طوال التاريخ تَعتبر الأمازيغيةَ وغيرَها من لغات الشعوب الإسلامية شَقائقَ لها، تتكاملُ معها في وظيفة الإبلاغ والتواصل والتفاهم، ولا تتعارضُ أو تتناقضُ فأحرى أن تتصارع وتتقاتل. ولقد قلنا وبيَّنا في مناسبات سابقة، أن العربية، بالنسبة للمسلمين كافةً، هي اللغةُ المُوحِّدة لشُعوبهم، وأداةً للتواصل بينهم جميعاً على اختلاف لغاتهم ولهجاتهم، وهي لغةُ قرآنهم وتُراثهم وتاريخهم المشترَك. فهل يكرَهُ المسلمون ذلك؟ لهذا السبب إذن، نحن نحب أن نسمِّيها **لغة القرآن**(24) أو **لغة المسلمين،** لأنها رمزٌ من رموز الوحدة والتقارب بين المسلمين. ولو سألنا التاريخَ،

عمَّن نشر الإسلامَ ولغةَ القرآن في كافة أنحاء الأرض، لوجدنا أن أصحاب الفضل الأكبر في ذلك هم الأعاجمُ. ولو سألنا أهل المغرب عمَّن نشر الإسلامَ ولغةَ القرآن في الغرب الإفريقي وفي الأندلس وجنوب أوروبا، لوجدنا أن أصحاب الفضل في ذلك هم البربر الذين فهموا الإسلام على حقيقته فبلَّغوا رسالتَه وأحبُّوا لغتَه بدافعٍ ذاتيٍّ وليس بقوة مفروضة خارجية. أليس في الناس من يريد العودة إلى قراءة التاريخ؟ أليس فيهم من يريد السَّعيَ إلى الحقيقة عوضَ الاشتغال بالأغاليط والأوهام؟

9 ـ ولاشكَّ عندي، بعد هذا، في تدخل أيادٍ أجنبية من مصلحتها تقويضُ الكيانات العربية والإسلامية ونَخرُ أجسامها وإنهاكُ قُواها وتفتيتُ وحدتها وتمزيقُ تماسُكِها، لتظلَّ في مرحلة الضَّعف باستمرار. فلا شكَّ ـ مثلاً ـ في وجود أيادٍ صهيونية وأخرى أمبريالية استعمارية، في كل الحروب الطائفية والعِرقية التي تعِجُّ بها الساحةُ العربية والإسلامية من أقصاها إلى أقصاها، وهذه الحروبُ الطائفيةُ والعرقية لا بد أن تنتُج عنها وتصاحبها حروبٌ لغوية وثقافية. وقد تكون الحروبُ والصراعاتُ اللغوية والثقافيةُ المصطنَعة هي المدخل الذي يُستعمَل لإشعال الحروب الطائفية والعِرقية، والغايةُ واحدة، وهي التفتيتُ والتمزيق والإنهاكُ الإضعافُ.

10 ـ إنّ حالة الضَّعف والهوان التي سقط فيها العالمُ العربي خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين وبداية هذا القرن الحالي، وسلسلة الهزائم والنَّكَسات التي أصابته على المُستوى العسكري، وخاصة في مواجهة إسرائيل وغيرها من القوى الغاشمة التي استباحت العالَمَين العربي والإسلامي، وما تبع ذلك من انهيار ما يسمى بالنظام العربي وعجزه التام عن التحكُّم في رسم اختياراته، بالإضافة إلى التخلُّف الاقتصادي والتكنولوجي والأوضاع الاجتماعية

المُزرية، والتبَعية الثقافية المُطلقة للغرب، وانتهاءً بعودة الاستعمار الاستيطاني لاحتلال أجزاء من العالَمين العربي والإسلامي، وغير هذا من الأمور التي يطول شرحهُا عند محاولة تشخيص حالة الواقع العربي الإسلامي. كلُّ ذلك أدى إلى إصابة الشعوب العربية الإسلامية بصدمة عنيفة وردٍّ فعل قويٍّ ولَّدَ الإحباطَ واليأسَ. وقد سيطرَت هذه الحالةُ الشعورية الخاصة على النفسية العربية وجعلتها تمرُّ بمرحلة شديدة من الاكتئاب وفقدان الثقة والانهزامية وشعورٍ حادٍّ بالضَّعف والهَوان والخِزي والعار.

هذه الحالة المتأَزِّمة التي كثيراً ما يغفل الناسُ عنها، كان لها تأثير فوق المُعتاد، فيما أصبحنا نراه من كُره عميقٍ لذواتنا المُتعفِّنة وتَقزُّزٍ من رؤية أحوالنا المُتَّسِخة، وأوضاعنا بمآسيها اليومية المُتكَرِّرة، مما أدى بالإنسان العربي المهزوم المُنكَسِر إلى فرارٍ نحو ذلك الأجنبي والارتماء في أحضانه، انبهاراً أو انتحاراً، لا أدري. فما هذه الكراهيةُ التي أصبح بعضُنا يُجاهرُ بها ولا يُخفيها ضدَّ لغته وثقافته، وما هذا التعلُّقُ الغريبُ بلغة الآخر وثقافته، إلا مظهرٌ من مظاهر ذلك الهروب الكبير من الواقع المُظلم المتخلِّف والمُهين الذي سقَطَ فيه العالمُ العربي وأفقدَ الناسَ الثقةَ في أنفسهم وأمَّتهم وتاريخهم وحضارتهم وثقافتهم ولغتهم وكلِّ ما يمتُّ إلى عالمهم المنهار بصلة.

11 ـ وأخيراً، جاء دورُ العَولمة ليُضيف إلى كل ما سبَق، سبباً آخر لانصراف أبناء الأمة العربية عن ثقافتهم ولغتهم وانسلاخهم عن هُويتهم. أليست العولمةُ تدعو إلى محو الخُصوصيات والقضاء على الهُويّات والثقافات المحلِّية والإقليمية لتحلَّ مَحلَّها ثقافةٌ وقيمٌ موحَّدة ولغةٌ عالمية واحدة ؟ أليست العولمةُ هي سيطرةُ القوة الكبرى على كلِّ الشعوب وإخضاعها لنظام اقتصادي وسياسي وثقافي واحد تابعٍ لمركز تحكُّم تلك القوة العُظمى؟ وما دام العالمُ العربيُّ

والإسلاميُّ على ما هو عليه من الضعف والتفكُّك والتبَعية كما قلنا، فلا فَكاكَ له من الوقوع بين مخالب هذه العولمة إذا هو لم يتنبَّه لما يُحدقُ به من أخطار ويستجمع القُوى للصُّمود والمقاومة من أجل البقاء والاستمرار.

واقع العربية اليوم: واليوم، بعد مضيٍّ أكثر من قرن من معاناة العربية وصراعها المرير ضد خصومها وما واجهته من تَحدِّيات وعَقَبات، لنا أن نتساءل: ما ذا تحقَّق لها وماذا لم يتحقَّق؟ لا شك أننا سنكون متشائمين وغير مُنصِفين إذا قلنا إن العربية لم تحقِّق شيئاً طيلةَ المدة التي ذكرتها. ولن نكون مُنصِفين أيضاً إذا قلنا عكسَ ذلك. ولا شك في أن هنالك إيجابياتٍ وسلبيات.

أما الإيجابيات، فهي وإن كانت أقلَّ من السَّلبيات، إلا أننا، مهما بدا لنا الواقعُ الحالي مظلماً ومُجحِفاً في حق العربية، لا نستطيع أن نتجاهل الإيجابيات الآتية:

- إنّ حال العربية من حيث تطورُّها ونموُّها، في هذه المرحلة من بداية القرن الواحد والعشرين، هي أحسنُ وأفضلُ بكثير من حالها في بداية القرن التاسع عشر عشيةَ بدءِ النهضة الحديثة. بل إن المقارنة بين الوضعين اليوم تُظهر بوضوح ما بينهما من تباعد. فقد انتشرَ التعليمُ عموماً، وتعليمُ العربية خصوصاً بنسبة كبيرة في الأقطار العربية والإسلامية، فتوسُّعت بذلك جغرافيةُ هذه اللغة وحجمُ مُستعمليها على ما بها من عِللٍ وأمراض، وظهرت الطباعةُ وازدهرت فكانت على العربية نعمةً وفتحاً مُبيناً بما نُشِرَ بها من ألاف المطبوعات والكتُب والصُّحف والمجلات في مختلف العلوم والفنون وفي شتى أقطار العالم العربي وظهرت الصحافةُ المكتوبةُ أولَ الأمر فكان لها دورٌ كبيرٌ في تطوير العربية وتحديثها وانتشارها، وكان لها فضلٌ وأيُّ فضلٍ في بروز قائمةٍ من أسماء كبار الكُتّاب والأدباء الذين انتفع الناسُ بكتاباتهم وأساليبهم الجديدة. ثم جاء دورُ

الإعلام المسموع والمرئيِّ فانتقلت بواسطته العربيةُ منطوقةً إلى كل بقاع العالم. ثم تلا ذلك كلَّه عصرُ جديدٌ للمَعلوميات والشَّبكة العَنكبُوتية، فكانت العربيةُ من بين أهمِّ اللغات التي استفادت من هذه الثورة الإعلامية والمَعلوماتية وإمكانياتها الكبيرة. ونشأت مُنظَّمات دوليةٌ وإقليمية سياسية، وثقافية فصارت العربيةُ في عدد منها لغةً رسمية (الأمم المتحدة وكل فروعها والمنظمات والهيئات الرسمية التابعة لها - الاتحاد الإفريقي - منظمة المؤتمر الإسلامي - منظمة اليونسكو - منظمة الإيسيسكو.. الخ)

- إنّ الإعلام بكل أشكاله وبكل ما يبثُّه من برامج بالفصحى، قد أسهم بدور كبير في التقريب بين العامِّيات فيما بينها من جهة، وتقريب الفصحى من العامية من جهة أخرى. وهذا مَكسَبٌ كبيرٌ للعربية. ولو توحَّدت السياسةُ الإعلامية في الوطن العربي، وقرَّرت تفصيحَه كُلياً لا جُزئياً، لكان وضعُ العربية قد عرف قفزةً عالية من الانتشار والتوحُّد والقضاء على الدَّوارج والعاميات المَحَلية.

- إنّ المجامع اللغوية العربية (وهي اليوم ثمانية) وكذلك الجامعاتُ ومراكزُ البحث الكثيرة الناشئةِ بالعالم العربي، فضلاً عن الجهود الفردية الخاصة، قد أغنَت العربيةَ المعاصرة وأَمَدَّتها بعدد كبير من المصطلحات العلمية والتقنية في كل المجالات، ولا تحتاج هذه المصطلحات التي تُعدُّ اليوم بالآلاف إلا أن تُعَمَّم وتُروَّض على الاستعمال والانتشار.

- إنّ العربية الحديثة استفادت كثيراً من ترجمة آلاف الكتُب الأجنبية إلى العربية، سواءٌ في تجديد أساليبها وتراكيبها، أم الاقتراض من ألفاظها ومُصطلَحاتها، كلَّ ما هي في حاجة إليه. ومع ذلك فإن ما تمَّ نَقلُه إلى العربية من اللغات الأخرى ضَئيلٌ جداً قياساً إلى ما هو مطلوبٌ ومُحتاجٌ إليه.

أما السَّلبياتُ، فهي كثيرةٌ كما قلنا، وسنكتفي بحالة المغرب نموذجاً مع أن كثيراً مما نذكرُه عن وضع العربية في المغرب موجودٌ مثلُه أو قريبٌ منه في منطقة المشرق. ونلخِّصُ ذلك في النقط الآتية:

1 ـ توسُّع خطيرٌ للغة الأجنبية، ويتجلّى ذلك في:

أ ـ هيمنة اللغة الفرنسية على أغلب المجالات الحيوية وجُلِّ الإدارات التابعة للقطاع العام. أما القطاعُ الخاص من شركات تجارية وبُنوك ومقاولات صُغرى وكبرى ومعاملَ ومصانع ومُركَّبات تجارية وسياحية وفُندقية ومِصَحّات وصَيدليات وسواها، فلم يبقَ فيها نصيبٌ ولو ضئيلٌ لاستعمال الحرف العربي بأية صفة من الصفات إلا في حالات نادرة جداً. والأخطرُ من ذلك أن هيمنة استعمال الفرنسية، قد توسَّعَ ليشمل حتى أصغر المُقاولات والأوراش الحِرَفية البسيطة التي ليس لها أيُّ تعاملٍ مع الأجانب أيّاً كان نوعُهم.

ب ـ استعمال اللغة الأجنبية والحَرف اللاتيني في كتابة لافتات الأزقة والشوارع والمَحَلات التجارية والمقاهي والمطاعم ولوحات مكاتب الأطباء والمحامين والشركات والمقاولات وغيرها من الحِرَف والمِهَن. وفي أحسن الأحوال تجد هذه اللافتاتُ واللوحاتُ مكتوبةً بالفرنسية والعربية بناء على تعميم الازدواجية اللغوية المفروضة خرقاً للدستور والقانون. على أن الغالبية الساحقة من الناس، حتى البُسطاء منهم، لا تُطبع بطاقاتُ زيارتها إلا بالحرف اللاتيني واللغة الفرنسية تحديداً.

ج ـ احتكار مجال إبرام العُقود الخاصة والعامة في كلِّ المعاملات تقريباً باللغة الفرنسية وحدها، سواءٌ في القطاع العام أم الخاص. ويدخل ضمنها طبعاً العقودُ التي تبرمها الدولةُ مع جهات أخرى. ومع أن وزارة العدل في المغرب معرَّبة إلا أن سائر الموثِّقين العصريّين(باستثناء العُدول الشرعيّين) لا يحرّرون العقود

والالتزامات إلا بلغة الماريشال ليوطي. مع العلم إن كتابة كل أنواع العُقود والالتزامات ظلت، منذ دخولِ الإسلام وانتشار الكتابة بالحرف العربي وإلى وقت قريبٍ جداً، تُحرَّرُ بالعربية دون سواها.

د ـ استعمال الفرنسية في أحاديث الناس حتى داخل الأُسَر والعائلات وبين الرِّفاق والأصدقاء. ولكثرة اعتياد الناس على الكلام بخَليطٍ من العربية والفرنسية، أصبح هذا الأمرُ لا يثير أيَّ استغراب. وقد أدى ذلك بالفعل إلى خلق دارجة مغربية من نوع خاصٍ لا هي بالعربية ولا بالفرنسية، وإنما هي رَطانةٌ مُلَفَّقةٌ، كلمةٌ من هنا وأخرى من هناك.

هـ ـ استعمال الفرنسية في وسائل الإعلام على اختلافها، وكذلك في لوحات الإشهار التي تُعلَّق بالشوارع والمحلات، والوَصلات الإشهارية التي تتخلَّل البرامج الإذاعية والتلفزية وتحتل حيِّزاً من صفحات الجرائد والمجلات.

2 ـ احتكارُ الفرنسية للقطاعات العلمية والتقنية في التعليم العالي والجامعي ، فهي لغةُ التلقين الوحيدة لكل هذه التخصُّصات الحيوية التي تتَّجِه إليها النخبةُ المتميِّزة من المتعلِّمين. ولاشك في أن تعريب الإدارة والحياة العامة بكافة قطاعاتها، مرتبطٌ بشكل أساسي بتعريب التعليم الجامعي والعالي لأنه هو الذي يُخرِّجُ الأطرَ العليا والمُتخصِّصة المتحكِّمة في الإدارة وتسيير الشركات والاقتصاد والتجارة وكل المرافق الحيوية الأخرى.

3 ـ إضعافُ مستوى تعليم اللغة العربية وطرُق تدريسها، وتقليص الحصص الدراسية والمُعامِلات الخاصة بها إلى الحد الأدنى. وإذا كان من السهولة ملاحظةُ الانهيار التام لمستوى التعليم العمومي في المغرب بكل مراحله وتخصُّصاته، وفشلِ كلِّ محاولات إصلاحه طيلةَ الخمسين سنةً الماضية لأنها لم تكن سوى محاولات سطحية وترقيعية تقف عند القشور ولا تتناول عُمق

المشكل، فإنه من السهل أيضاً ملاحظةُ الإهمال الرَّسمي لكل ما يؤدي إلى تحسين مستوى تعليم لغتنا الوطنية ويساعد عليه، من كتُب مدرسية ووسائل تعليمية أخرى، وتكوين المدرسِّين، وتطوير البرامج والمناهج، وتحسين شروط التكوين البيداغوجي والمراقبة التربوية، وغير ذلك من أوجه النَّقص التي أسهمت بدور كبير في انخفاض مستوى التحصيل والتكوين العام وتحصيل العربية خصوصاً، وأوصلته إلى حضيض غير مسبوق في تاريخ المغرب.

4 ـ ازدهارٌ غيرَ مسبوق للتعليم الأجنبي ـ بكل مراحله وأنواعه ـ والفرنسي أوالمُفَرنَس على وجه الخصوص[25]، ولاسيما في مراحله الأساسية والثانوية وبدءاً من رياض الأطفال. وفي السنوات الأخيرة بدأنا نشاهد توسُّعاً في انتشار المدارس والجامعات والمعاهد العليا الأجنبية التي تدرِّس كلياً بالفرنسية غالباً وبالإنجليزية أحياناً. وبصفة عامة أصبح الاستثمارُ في التعليم الفرنسي خاصة والأجنبي عامة، ظاهرة لافتة للنظر بشكل واضح، كما أصبح لافتاً أن تعليم مدارس البعثة الفرنسية والمدارس المُوازية والمُعاضِدة لها والمُتبنِّية لبرامجها ومناهجها، صار يَجتَذب كثيراً من الزُّبناء من أبناء المغاربة. وأولُ المستثمرين فيه، الحكومةُ الفرنسية بواسطة بعثاتها التعليمية، ثم شركاتٌ من القطاع الخاص الخارجي والداخلي ليس لها بالضرورة علاقةٌ بمهنة التعليم. ومن العاملين فيه أيضاً جمعياتٌ أجنبية مَدَنية ودينية تنصيرية تعمل تحت غطاء العمل الخَيري.

وإن ازدهار هذا النوع من التعليم الأجنبي بعدد من البلاد العربية ومنها المغرب، خلال العقود الأخيرة، لهو وحده الدليلُ القاطع على إفلاس منظومتنا التعليمية إفلاساً خطيراً. وأخطرُ ما فيه أننا نعهد بتكوين أبنائنا وأجيال مستقبلنا التي سيُوكَلُ إليها أمرُ قيادة البلاد، إلى مدارس لا تخدمُ الأهدافَ الوطنية، وإنما تُخرِّب وتَهدِمُ كلَّ ما بناهُ المُكافحون الصادقون في سبيل تحرير

البلاد من الغزو الثقافي والفكري والاستيطاني. فهل من أهداف هذه المدارس الأجنبية والمدارس الموازية لها والمقلِّدة لمناهجها المُستورَدة، أن تنشئ أبناءَنا على حُبِّ الوطن والإخلاص له، والتشبُّع بقيَم الإسلام ومبادئه، والإيمان بمقوِّمات ثقافتنا وهُويَّتنا الأصيلة، وتنمية روح التضامن الإسلامي والعربي؟ هيهاتَ ! ثم هيهاتَ !. وأنَّى لها ذلك وهي التي تقوم مناهجُها في أحسن الحالات على مبدإ اللائكية إن كانت تابعةً للنظام الفرنسي أو الغربي عموماً، وبعضُها يعمل من أجل التَّنصير علانية أو من وراء ستار؟[26] أمّا أن نطمح في تَنشِئهم على احترام لغتهم الوطنية وإنزالها المنزلةَ الرفيعة التي تستحقُّها، فذلك ما لا يَحلمُ به الحالِمُ أو يتوهَّمه الواهِمُ.

ولكن لماذا نلاحظ هذا الإقبال الشديد على مدارس البعثات الأجنبية (والفرنسية ومنها على الخصوص) وما ينحو نحوَها ويسير على مناهجها؟ **إن** أحد أسباب ذلك بالأساس هو انهيارُ التعليم العام انهياراً لا سابقةَ له كما قلتُ. وفي المقابل تُراهِنُ هذه المدارسُ الأجنبية على جَودة التعليم ومردوديته وطُرُقه ومناهجه، بغَضِّ النظر عن أهدافه ومراميه الخطيرة التي قد لا يُدركها أو يفكِّر فيها الكثيرون الذين يظنُّون أن اللغة ما هي إلا أداةٌ ووسيلةٌ يمكن أن يُؤَدَّى بها أيُّ محتوىً تعليميٍّ كيفما كان. وثاني الأسباب أن هذا التعليم النُّخبَوي هو الذي يضمن - في نظر الكثيرين - مستقبل أبنائهم في مَجال سُوق الشُّغل ويُبوِّئهُم المناصبَ الرفيعة. أما تعليم العامة (أو العُمومي) فهو محدودُ الآفاق، وإذا كان معرَّباً فالطريقُ أمام أصحابه مسدودٌ مُغلَقٌ. والناسُ تبحث لأبنائها عن التعليم النافِع الذي يفتح أبواب الأرزاق. والنتيجةُ دائماً هي على حساب العربية وتعليمها، ولصالح اللغة الأجنبية ونُموِّها وازدهارها. أما الذين يفكِّرون في عواقب كلِّ هذا، ويُشفِقون على مستقبل وطنهم ولُغتهم وهُوِيَّتهم

فهم دائماً كَبشُ الضحية، وفي نظر النَّفعيّين هم في عداد المِثاليّين والمُغفَّلين وهناك فئةٌ من المدارس الأجنبية لا تُكلِّف الآباءَ شيئاً لأنها تُدخلُ نشاطَها تحت غطاء العَمَل الخَيري، ولكن خطر هذا النوع أكبر، لأن أغلب هذه المدارس الخيرية الأجنبية ذاتُ أهدافٍ تنصيرية تستغلُّ فقرَ الأُسَر وحاجةَ الأطفال للتعليم فتُعطيهم التعليمَ بيد وتسلبُهم العقيدةَ واللغةَ والهويةَ بيد أخرى. ولذلك فإن تَخلِّي أية دولة إسلامية عن التعليم ـ ولاسيما الابتدائي والثانوي ـ وتسليمه إلى قطاع استثماريٍّ أجنبي لا دينيٍّ أو تنصيري، لَهُو في حدِّ ذاته جنايةٌ لا تُغتفَر. فتنشئةُ الأبناء والأجيال على القيَم الوطنية والإسلامية شيءٌ غيرُ قابلٍ للتفويت. لما فيه من مساوئ عديدة وانعكاسات سلبية كثيرة على مستقبل أبنائنا وأجيالنا القادمة التي تتلقَّى تكويناً مُضاداً لمقوِّمات قيمنا وأهداف المدرسة الوطنية التي كانت هي الغاية المنشودة في يوم من الأيام. ناهيكَ عن الأضرار الأخرى التي تُفقدُهم المناعةَ والحصانة الدينية واللغوية والوطنية.

5 ـ استعمال اللغة الدارجة بدلَ الفصحى في كل المجالات، واعتبارها لغةً وطنية مقبولة ومُحتفىً بها، أما الفصحى فقد أصبحت في نظر فئةٍ من الناس لغةٌ دخيلةٌ على المغرب. ولقد تفاقَمت هذه الظاهرةُ في السنوات الأخيرة بشكل لافِتٍ ومُثير، لدرجة تبعثُ على التساؤل عمَّن يقف وراءها؟ ومن يقوم بتمويل الحمَلات الدعائية لها؟ ومن يدفعُ ميزانيةَ الإنفاق على إنتاج الأفلام والبرامج التلفزية والإذاعية ويُصدر المَجلات الناطقة بها؟ ومن يسخِّر كلَّ الوسائل للدعاية لها ومحاربة العربية الفصحى وتضييق مجال استعمالها؟ وإذا كانت مسألةُ الدعوة إلى العاميات والدوارج مسألةً لها جُذورٌ تعود إلى المرحلة الاستعمارية كما بيَّنا سابقاً، وأن أهدافَها إذ ذاك كانت واضحةً، فلا شك عندنا في أن أصحاب المصلحة فيما يحدُثُ الآن مكشوفون أيضاً ولو تَخَفَّوا وراءَ ألفَ قناع. إنهم أعداءُ

العربية الجُدُد من وَرَثةُ الأعداء السابقين وشُركائهم في المصالح، والمُلتقين معهم في الأهداف والمنافع. وما يؤلّف بينهم جميعاً هو توسيعُ الخلاف بين الكيانات العربية المتعددة، والنفخ في روح القوميات المُكوّنة لها، وما محاولةُ القضاءُ على الفصحى إلا لكونها أداةً للتواصل والتفاهم والتوحُّد بين جميع العرب ومختلف القوميات الإسلامية، وباعتبارها اللغةَ التي تقرّبنا جميعاً من فهم أعماق الدين ولغةَ العِلم والثقافة العالِمة والحضارة المشتركة.

ما العمل؟ ما قلناه سابقاً عن وضع العربية في المغرب ودول الشمال الإفريقي، وما تعانيه من ضَعفٍ وإهمال وتهميش وتفريط وتدنّي مُستوى تعليمها وغير ذلك من المشاكل والعَقَبات، ليس وضعاً خاصاً بمنطقتنا هذه، وإنما هو في الحقيقة وضعٌ عامٌ تُعانيه العربيةُ في دول المشرق أيضاً. فالعربيةُ هناك تُعاني بدورها من تراجع مستمرٍّ أمام زحف الإنجليزية في التعليم والإدارة والشركات ومختلف مرافق القطاع الخاص، كما في الشارع واللافتات والإعلام والإشهار والحياة العامة وسواها من المجالات. ويضاف إلى هذا دورُ اللغات والثقافات الأخرى لليد العاملة الأجنبية الكثيفة المُستورَدة التي أصبحت تشكّلُ تهديداً خطيراً لوجود اللغة العربية، مما يثير تساؤلاتٍ جِدّيةً حول مستقبل الهوية العربية الإسلامية بالمنطقة إذا لم تُتَّخَذ لذلك التدابيرُ المستعجلةُ اللازمة[27]. وإذا كنا في المغرب نشكو من تشجيع اللهجة الدارجة، فإن اللهجات العامية في المشرق أيضاً ترتَعُ وتمرَحُ، وتكاد تستحوذُ استحواذاً تاماً على القنَوات الفضائية والمَحطّات التّلفزية وما تُنتجه من أفلام ومَسرحيات وأغانٍ وبرامجَ ثقافية وترفيهية ورياضية، والفصحى لا تكاد تُستعمَلُ إلا في نشرات الأخبار الرئيسية وأكثرِ البرامج الدينية وليس كلها. والغريبُ أن كلَّ بلد عربي أصبح يُجاري الآخرَ

ويُسابقُه في الدعاية للَهَجاته المحليِّة الخاصة، ويتنافس في تدريج أكبر نسبة مُمكنة من حِصَص إعلامه الرَّسمي وغير الرسمي التي يبثُّها على الهواء.

وإذا كنا في المغرب أيضاً، نتلاومُ فيما بينَنا على تقصيرنا في حق العربية فإن الحقيقة التي لا مراءَ فيها هي أن حلَّ مُشكلات اللغة العربية حلاً شُمولياً ليس بيد المغرب وحده، وإنما بيد العرب جميعاً، بل بيد كلِّ المسلمين، لأن المشكل يتعلَّق بلغة يستعملها العربُ جميعاً ومستقبلُها يهمُّ ملايين أخرى من المسلمين. ومعالجةُ وضع العربية في المغرب مهما بُذِلَ فيه من جهد، لا يمكن أن يتمَّ على الوجه المطلوب إلا في نطاق معالجةِ شمولية عربية مشتركة. وتعريبُ التخصُّصات العلمية في التعليم العالي - على سبيل المثال - لا يمكن أن يُنظَر إليه نظرة إيجابية في المغرب إذا كانت أغلبيةُ البلاد العربية الأخرى (باستثناء سورية والسُّودان فيما نعلم) لم تتخذ القرار بتعريبها في بلدانها. علماً بأن تعريب الإدارة العمومية والحياة العامة أمرٌ مرتبطٌ كلَّ الارتباط بتعريب هذه القطاعات الحيوية (من علوم وتقنيات) في التعليم العالي.

إن تنمية اللغة العربية والنهوضَ بتعليمها والرفعَ من مستواها وإصلاحَ أحوالها ومعالجة أوضاعها، أمورٌ تحتاج - أولاً - إلى إرادة عربية جدِّية وتدابيرَ مشترَكة قابلةٍ للتنفيذ، وليس إلى توصيات أو قرارات وَرَقيٍّة يُلقى بها في سلة المُهمَلات. وتحتاج - ثانياً - إلى رصد أموال ضخمة وميزانيات كبرى تُنفَقُ على هذا المشروع. والأموالُ العربية موجودةٌ بلا شكٍّ، لكن نحتاج لمن يُحسِن استخدامَها واستثمارَها في هذا المجال بكل سخاءٍ وأريحية، من خلال برنامج أو خُطة شمولية وجادةٍ وعمليةٍ .

خلاصة القول: وخلاصةُ القول أن المُشكلات التي تعاني منها اللغة العربية اليوم على مستوى الوطن العربي كلّه، كثيرةٌ ومتشعِّبة، لكن حلَّها جميعَها مرتبطٌ في نظري بثلاثة أمور أساسية:

أولها: حالةُ الضَّعف السياسي والعسكري للنظام العربي وما هي عليه الشعوبُ العربية والإسلامية من إحباطٍ وانهيار نفسي بسبَب توالي سلسلة الهزائم والانكسارات والصراعات الداخلية. وهذه الحالةُ انعكَسَت سلباً على مشاعر هذه الشعوب المغلوبة المنهَزِمة، وأفقدَتها الثقةَ في نفسها وقيمها وهُوِّيتها. ومن ثمَّ فإن من أهمِّ التحديات الحقيقية التي تواجهُها اللغةُ العربيةُ في عصرنا هذا، هي تحدّياتُ هذه الحالة النفسية المتأزِّمة التي يمرُّ بها العالمُ العربيّ والإسلامي ويعانيها الإنسانُ العربي المسلم الذي حوَّله هذا الوضعُ إلى كائن ضعيفٍ هَشٍّ مغلوبٍ مُستَلَبٍ، وفي أحيانٍ كثيرةٍ إلى شخصٍ مُتنَكِّرٍ لحضارته وتاريخه ولغته وثقافته، ومُنبَهِرٍ مشدُوهٍ بقوة الغالِب وثقافته ولغته، يريد أن يحتمي بمن يُخلِّصه من مِحنته وانهزاميته وهَوانِه حتى ولو كان هذا الذي يفرُّ إليه هو العدوّ نفسه. والحلُّ الجِذريُّ لاستئصال هذه الأزمة المستفحِلة وما ينتُج عنها، هو استعادةُ ثقتنا بالنَّفس والأوطان والهوية التي فقدناها، واسترداد الوعي الذي طار منَّا والتصالُح مع ذاتنا.

وثانيها: حالةُ الضعف الاقتصادي والتكنولوجي والعلمي التي يمرُّ بها العالَمُ العربيُّ والإسلامي. فما دامت هذه الحالةُ قائمة، لا يمكن تصوُّر تطوُّر سريع وكبير على مستوى اللغة العربية. لماذا؟ لأن التطور الإيجابي للغة، أية لغة مرتبطٌ بقوة الاقتصاد والإنتاج. فالأمةُ أو الدولةُ الأكثرُ إنتاجاً للعلم وللتكنولوجياً والصناعات والأدوات التي يتوقَّف عليها النشاطُ العالمي الاقتصادي والتِّجاري والمالي، هي الأمة أو الدولة التي تسودُ لُغتُها وتُسرِعُ في

النمو والتطوُّر والانتشار. ورواجُ لغةِ مجموعةٍ بشرية مرتبطٌ برَواج سِلَع هذه المجموعة ومنتوجاتها الصناعية والتكنولوجية. ولا يصعب بعد هذا أن نستنتج أن الثقافة التي تسُودُ وتفرضُ نفسَها هي ثقافةُ القوة الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية المُتحكِّمة في أسواق البضائع والإنتاج. ونحن اليوم واقعون تحت تأثير الثقافة الغربية المُتغلِّبة وحضارتها ولغاتها، لأننا ما نزال في مرحلة ضعف اقتصادي وعلمي وتكنولوجي شديد، بالإضافة إلى ضعف سياسي وعسكري ويوم يتحوَّل ميزانُ القوة الاقتصادية والعلمية لصالحنا، إذ ذاك يمكن أن نتكلَّم جدِّياً عن ازدهارٍ أو نُموٍّ حقيقي للغة العربية.

إننا في العالَم العربي عادة ما نُهملُ علاقة اللغة بالاقتصاد وتأثير أحدهما على الآخر. أما تأثيرُ الاقتصاد على اللغة فهو ما ذكرناه، وأما تأثيرُ اللغة على الاقتصاد فهو حينما تستطيعُ دولةٌ أو أُمةٌ أن تحوِّل لغتَها إلى مجالٍ كبيرٍ للاستثمار. وتُعتبر فرنسا أكبرَ دولةٍ نَجَحت في استثمار لغتها وزرعها في كل مستعمراتها القديمة. و قد أنفقَت كثيراً جداً من الأموال وبذَلت جهوداً غيرَ مسبوقة في هذا المجال، ولكنها الآن تعيشُ مرحلةَ جَني الأرباح الطائلة من هذا الاستثمار، ليس في المجال الاقتصادي وحدَه ولكن في المجالات السياسية والثقافية والاجتماعية أيضاً. وقد كان بإمكان الدول العربية ـ مجتمعة أو منفردة ـ أن تحوِّل اللغةَ إلى رأسمالٍ صالحٍ للاستثمار على المدى البعيد، بالعمل على نشرها في إفريقيا وآسيا وغيرها من مناطق العالَم، فهي ثروةٌ هائلةٌ بيدها لكنها لا تُحسِن الاستفادةَ منها.

وثالثُها: انعدامُ وجود خُطَّة عربية مشترَكة وموحَّدة مدعومة بقرار سياسي حازم ونافذ المفعول للتمكين للغة العربية، وإصلاح وضعها والنهوض بتعليمها وطرُق تدريسها ونشرها رغم صدور الكثير من التوصيات عن عدد من الهيئات

السياسية والثقافية والعلمية العليا في الوطن العربي[28] تظل في العادة حبراً على ورَق. إن شأن العربية لا يهم بلداً واحداً أو شعباً من الشعوب العربية بمفرده لكنه أمرُ يهمُّ العرب والمسلمين جميعاً. فعلى العرب بالدرجة الأولى والمسلمين بالدرجة الثانية، أن يهبُّوا لتنمية العربية ومعالجة أوضاعها. لكن لا يمكن لقرار من هذا النوع أن يُوجَد وتكون له قوةُ تنفيذٍ وفاعليةٌ، ونحن في ظلِّ الانقسام والتَّمزُّق والهَوان والتبَعية وحالةِ الضَّعف النفسي والانهيار السياسي والتخلُّف العسكري والاقتصادي والتكنولوجي والصناعي والعلمي التي نعيشُها. إن حلَّ مشكلة العربية يتوقَّفُ - فيما يتوقَّف عليه - على خطة تقتنعُ بها وتضَعها وتلتزم بتنفيذها اثنتان وعشرون دولة عربية. وإذا كانت كثيرٌ من التوصيات والقرارات الصادرة عن عدد من القِمَم والهيئات العربية العليا، قد ظلّت متعثِّرة باستمرار فلأنها لم تكن صادرة عن اقتناعٍ جدّي أو إرادة حقيقية كاملة يتقاسمُها الجميع، وهذا عكس ما هو عليه أمرُ الفرنسية أو الإسبانية أو الألمانية أو الإيطالية أو حتى العِبرية وغيرها من اللغات التي يكون أمرُها بيد دولها ومجتمعاتها وحدها لا بيد أكثر من عشرين دولة منقسمة ومتصارعة وبعضُها يعتبر نفسه عدواً للآخر.

لكن، هل معنى هذا كله، أننا ندعو للاستسلام أمام الأمر الواقع والجلوس في قاعة الانتظار إلى أن يتّحد العربُ ويصدروا قرارَهم ويصحَّ عزمُهم وتَنصلِحَ أحوالُهم وترتفع معنوياتُهم وتتقوّى اقتصادياتُهم ويتحوَّلوا إلى قوة سياسية وعسكرية وعلمية وتكنولوجية ... الخ؟ إني لا أقول بفكرة الانتظار، ولكن أردتُ فقط أن أنبِّه إلى أبعاد المشكل وخطورة الواقع وما يستوجبُه من عمل لتغييره بكل ما نستطيع. وأولُ خُطوة في هذا العمل هي تجنيد العلماء والمفكِّرين والمثقفين والباحثين وحَمَلَة الأقلام عموماً، ليقوموا بدورهم في

التوجيه والتوعية وتقديم النُّصح الصادق لذوي الأمر ومَن بيدهم القرارُ، وقيادةِ المعركة في اتجاهها الصحيح غير المُنحرِف، والإسهام بكتاباتهم وبُحوثهم ومشاريعهم العلمية ونظرياتهم التطبيقية التي تساعد على حل مشاكل العربية والتغلُّب على مُعيقاتها. وتجنيد ما بالإمكان تجنيدُه من وسائل الإعلام وتقنياته وطاقات الشباب الحيَّة المُتنوِّرة، وجمعيات المجتمع المدَني، وذوي الأريحية من القادرين على تمويل المشاريع العلمية والتربوية والتطبيقية للنهوض بالعربية وتجميع كل الأفكار المفيدة البنّاءة التي تخدم الغرضَ وتؤدي لتحقيق الهدف.

الهوامش:

1 – راجع الفصل الرابع من الكتاب الأول من **المقدمة** وهو بعنوان: **في لغات أهل الأمصار**. وهذا نصُّ كلامه: «ولما تملَّكَ العجمُ من الدَّيلَم والسَّلجوقية بعدهم (أي بعد العرب) بالمشرق وزناتة والبربر بالمغرب، وصار لهم المُلكُ والاستيلاءُ على جميع الممالك الإسلامية، فسَد اللسانُ العربيُّ لذلك، وكاد يذهبُ لولا ما حفظهُ من عناية المسلمين بالكتاب والسُّنة اللذين بهما حُفظَ الدينُ، وسار ذلك مُرجِّحاً لبقاء اللغة المُضَرية بالأمصار عربيةً. فلما ملَكَ التَّترُ والمَغُولُ بالمشرق ولم يكونوا على دين الإسلام ذهبَ ذلك المُرَجِّحُ وفَسَدَت اللغةُ العربيةُ على الإطلاق، ولم يبقَ لها رَسمٌ في الممالك الإسلامية بالعراق وخُراسانَ وبلاد فارس وأرض الهند والسِّند وما وراءَ النَّهر وبلاد الشمال وبلاد الرُّوم، وذهبت أساليبُ اللغة العربية من الشعر والكلام إلا قليلاً يقعُ تعليمُه صِناعيّاً بالقوانين المُمارَسة من علوم العربِ وحفظ كلامهم لمن يَسَّرَه اللهُ لذلك. وربما بقيت اللغةُ العربيةُ المُضرية بمصرَ والشام والأندلس والمغرب لبقاء الدين طَالَباً لها، فانحَفَظَت بعضَ الشيء. وأما في ممالك العراق وما وراءه فلم يبقَ لها أَثَرٌ ولا عَينٌ، حتى إن كُتُبَ العلوم صارت تُكتَبُ باللسان العَجَمي وكذا تدريسُه في المجالس..». وطبعاً لقد زاد أمرُ العربية سُوءاً ومستواها انحداراً في كل البلاد العربية والإسلامية بعد أن سيطر عليها الحُكمُ العُثمانيُّ التُّركيُّ. فحلَّت التُّركية محلَّ

العربية في أغلب المجالات. وما إن سقط الحكمُ العثماني حتى انطلقت حركة إعادة تعريب الدواوين كما حدث في الشام ابتداء من سنة 1918م، وإنشاء المجامع اللغوية العربية لإعادة إحياء الغربية وتنشيطها (راجع: د عبط الكريم خليفة: **اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين** ص43 وما بعدها).

2 – رئيس للوزراء ووزير للتعليم في فرنسا (ت 1893م)، كان من أشهر مُنجزاته فرضُ تعميم التعليم العمومي ومَجّانيته وعَلمانيته.

3 – راجع: الودغيري: **الفرنكفونية والسياسة اللغوية الفرنسية بالمغرب**. وانظر أيضاً نماذج مما فعله الاستعمار الفرنسي في منطقة غرب إفريقيا وجنوب الصحراء في البحث الذي نشرتُه بعنوان: **اللغة العربية في منطقة جنوب الصحراء: الماضي والحاضر والمستقبل**، ضمن كتاب أصدرته منظمة الإيسيسكو بعنوان: **اللغة العربية، إلى أين؟** وأعيد نشره في مجلة الإيسيسكو: **الإسلام اليوم**، ومجلة: **التاريخ العربي** ع: 26.

4 ــ من الأمثلة الصغيرة على ذلك أن تدريس الطب الحديث وغيره من العلوم في مصر كان قد انطلق منذ بداية القرن التاسع عشر(1827م) على عهد محمد علي الذي أنشأ المستشفى الجامعي الكبير المعروف بمستشفى (قصر العيني) فتخرَّج منه عددٌ من الأطباء، كان منهم طبيبٌ مغربيً أرسله الحسن الأولُ العلوي في إطار البعثات العلمية التي أرسلها لعدد من دول العالَم، وهو عبد السلام بن محمد العلمي (ت1313هـ) الذي تركَ كُتباً طبية منها كتابه المشهور: **ضياء النِّبراس في حلِّ مفردات الأنطاكي بلغة فاس**. وسار الأمرُ على المنوال نفسه في بيروت منذ سنة 1866م فلما جاء الاستعمارُ البريطاني فرضَ تعليمَ الطب وغيره من العلوم بالإنجليزية. فكانت انتكاسةً جديدةً. ثم حين انتصرت الثورة العربية في سورية ودخل فيصل الأول إلى دمشق شرعً مباشرةً في تعريب الدواوين الحكومية، لكن الإنجليز سرعان ما فرضوا لغتهم وأقصَوا العربية من كل المجالات الحيوية (انظر: عبد الكريم خليفة: **اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين** ص: 42).

5 – أصدر شوطون (1885 ــ 1963م) بهذا التاريخ مرسومين: الأول منهما يعتبر اللغةَ العربية في الجزائر لغةً أجنبية ويمنع تعليمها، ويقضي الثاني بتعطيل كل جريدة تُصدرها جمعية العلماء باللغة العربية. وقبل ذلك صدرت قوانين ومراسيم أخرى بالجزائر في تشديد الخناق على التعليم العربي الأهلي وفرض شروط وقيود صعبة تحدُّ من افتتاح المدارس الخاصة ، منها: قانون

الأهالي الصادر في 28 يونيو 1881م، ومرسوم تنظيم التعليم الخاص والمهني الصادر في 9 دجنبر 1887م، ومرسوم 18 أكتوبر 1892م المؤكد للسابق، وقانون 1907م. انظر: مقالة بشير بلاح: **مواقف الحركة الإصلاحية من اللغة الفرنسية**، منشورة بمجلة: **اللغة العربية** التي تصدر عن المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، ع 25 س 2010م. وجاء في مذكرات أحمد طالب الإبراهيمي (**مذكرات جزائري**)، ج1، ص37، المطبوع بالجزائر سنة 2007م، أنه لما كان تلميذاً في مدرسة دي سلان بتلمسان (ما بين 42 و1945هـ) استدعى مديرُ المدرسة «كلَّ التلاميذ المسجَّلين في السنة الأولى متوسِّط ليطرح عليهم هذا السؤال الغريب: ما هي اللغةُ الأجنبيةُ الأولى التي تختارونها، هل هي العربية أم الإنجليزية أم الألمانية؟».

6 – كان مطلب إعادة الاعتبار للغة العربية في المغرب الكبير من المطالب الأساسية في الإصلاحات التي نادت بها النُّخَبُ الثقافية والسياسية والحركة الوطنية التحررية، فمشروع دستور 1908م الذي وضعته نخبة من المتنوِّرين المغاربة قبل فرض الحماية الفرنسية، نصَّ على ضرورة اشتراط إتقان اللغة في كل مَن يتولى وظيفةً من وظائف الدولة. أما في عهد الحماية، فقد أصبح مطلب اللغة العربية يتكرَّر طرحُه في كل مناسبة. ومن الأمثلة على ذلك أننا نجده مطروحاً بشكل واضح في دفتر مطالب الشعب المغربي لسنة 1934م، وفي مطالب كل مؤتمرات طلبة شمال إفريقيا العديدة التي كانت تنعقد في كل من المغرب والجزائر وتونس، وفي مشروع إصلاح نظام التعليم بالمغرب لسنة 1946م، ومطالب جامعة القرويين في السنة نفسها، وفي المطالب التي تقدمت بها جمعيات آباء وأولياء عدد من المدارس المغربية المتميِّزة كثانوية المولى إدريس بفاس وثانوية المولى يوسف بالرباط (انظر حول هذه المطالب: مقالنا بعنوان: **علال الفاسي والمسألة اللغوية**، الذي ألقي بمناسبة الاحتفال بالذكرى الثانية والثلاثين لوفاة علال الفاسي بالرباط مايو 2006م). وما وقع في المغرب وقع مثلُه في بلدان مغاربية أخرى، مثالُه المطالب المستمرة لجمعية علماء المسلمين بتحسين وضع اللغة العربية والرفع من مستوى استعمالها والنهوض بها وإعادة الاعتبار لها في التعليم وكل المرافق الأخرى. وحين زارت لجنة برلمانية أرسلتها الحكومة الفرنسية إلى الجزائر بهدف إعداد تقرير حول الإصلاحات الإسلامية في الجزائر في الأربعينيات من القرن الماضي، تقدم الشيخ الإبراهيمي بصفته رئيساً لجمعية العلماء بجملة مطالب منها: «اعتبار اللغة العربية لغةً رسميةً في المعارف والإدارات بجانب اللغة الفرنسية». انظر: **مذكرات جزائري** لأحمد طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص 38.

7 – انظر كتاب: **Tempête sur le Maroc** ، ص: 33، وكتاب: **الفرنكفونية والسياسة اللغوية ...**

8 – Georges Gorrée : **Au service du Maroc : Charles De Foucaud**, Grasset , Paris 1939, p164

9 – انظر النص كاملاً ضمن كتابنا: **الفرنكفونية والسياسة اللغوية الفرنسية بالمغرب**، ص: 126

10 – جورج غوري، مرجع مذكور، ص 183 .

11– عن: عز الدين المناصرة: **الهويّات والتعددية اللغوية**، عمّان، 2004م، ص: 369.

12– انظر: كتاب إيفون تيران Yvonne Turin بعنوان: **المواجهات الثقافية في الجزائر المُستعمَرة**، ترجمة محمد عبد الكريم أوزغلة، الجزائر 2007م، ص: 45.

13 – انظر كلام جورج صوردون (G.Surdon) في نص له بعنوان: المُشكل الإسلامي في إفريقيا الشمالية: **Le problème musulman en Afrique du nord** ضمن كتاب: **Contacts en terre d'Afrique**, Meknès 1946

14 – لم تنجز لحد الآن من المبادئ الأربعة لتصوُّر المدرسة الوطنية المغربية، سوى مبدإ المغربة، أما المبادئ الثلاثة الأخرى فما تزال متعثِّرة إلى اليوم، وفي مقدمة ذلك تعريب الإدارة الذي لم ينجز من مساحته الشاسعة سوى جزء صغير جداً.

15 – وفي هذا الصدد يجدر الاستشهادُ برأي الدكتور أحمد المعتصم ــ وهو من كبار المختصين في التربية والسوسيولوجية السياسية، وصاحب دراسات عديدة عن الوضع اللغوي بالمنطقة المغاربية ــ حين يقول متحدثاً عن الأسباب الحقيقية للهدر المدرسي، ويردُّ على أولئك الذين يُلصقون تُهمة ضعف المستوى التعليمي بالتعريب: «ثم إننا من الناحية التعليمية، نعلِّم هؤلاء الأطفال منذ نعومة أظفارهم، وكأنهم كائناتٌ تجريبية، لغتين كبيرتين متعارضتين هما: العربية والفرنسية، وهو برنامج لن يقدر على تحمُّله حتى الأطفال المنحدرون من برجوازية المقاطعة السادسة عشرة في باريس، بل وحتى مع وجود لغة تعليم واحدة في فرنسا، فإن ما بين 20 و25% من الشباب الفرنسي يرتدُّون إلى الأمية بعد ست أو تسع سنوات من التعليم الإلزامي..». من نص بعنوان: من نص: ترجمه البشير تامر بعنوان: **اللغات المغاربية في مواجهة التفوق**

الثقافي الأورومتوسطي، مجلة: **المدرسة المغربية** ع 3 / 2911م والنص منشور في الأصل بالفرنسية عام 2001م .

16 – انظر أمثلة على هذه الكلفة الباهظة ما أورده خالد بن العربي في دراسته التي بعنوان: **ازدواجية اللسان في الميزان: في شروط وكلفة ازدواجية لغة المجتمع،** مراكش 2006م.

17 – يقول الدكتور أحمد المعتصم متحدثاً عن التأثير السلبي للفرنكفونية والازدواجية اللغوية بالشكل الذي تُطبَّقُ به بمطبَّقة المغرب العربي: « فإن البلدان المغاربية هي الوحيدةُ ضمن هذا الفضاء الفرنكفوني التي تعيش وضعاً غيرَ عادلٍ فيما بين العربية كلغة رسمية من جهة، والفرنسية كلغة إجبارية من جهة أخرى، أو ما بين هذه الأخيرة واللغة الإنجليزية (...) إن الإلزام الحَصري الناجِم عن هذا الوضع لصالح الفرنسية في كل مستويات التعليم، تنجُمُ عنه فعلياً ازدواجيةٌ لغويةٌ انتقائيةٌ تُيَسِّرُ الهَدرَ المدرسيَّ، الشيء الذي يَعكِسُ كُلفةً عاليةً في كل المجالات. ليس فقط في الجانب المالي والتربوي، بل أيضاً السياسي والاجتماعي». **اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورومتوسطي،** مرجع سابق.

18 – يقول الدكتور محمد العربي الزبيري الرئيس السابق لاتحاد الكتّاب الجزائريّين، وهو يتحدث عما حصل في الجزائر خلال عشرين عاماً فقط من الاستقلال (1962 ــ 1982م): «... واقتحمت اللغةُ والعقليةُ الفرنسيّتان منازلَنا أو منازلَ شخصياتنا، وصارت العربيةُ أمراً غريباً في إدارتنا وفي سائر دواليب الدولة، حتى أصبح ذو الثقافة الوطنية يشعر بالغُربة، ويُنعَتُ بالأُصبُع على أنه مُمَثِّلٌ للتَّخلُّف والرَّجعية. والغريبُ أن هذه النتيجة التي تحقَّقت في فترة وجيزة بعد الاستقلال لم تتمكَّن سلطاتُ الاحتلال من تحقيق ولو جزءٍ بسيطٍ منها خلال مئةٍ واثنين وثلاثين سنة من الظلم والاضطهاد وتجربة العديد من السياسات الرامية إلى جعل الجزائر جزءاً من فرنسا». انظر كتابه: **الغزو الثقافي في الجزائر** ــ الجزائر 1982م.

19 – كانت اللغة الإسبانية منتشرة في التعليم والإدارة بشكل كبير بالمنطقة الشمالية والجنوبية من المغرب الأقصى، وهي مناطق كانت تحت الاحتلال الإسباني قبل الاستقلال، كما كانت الفرنسية منتشرة في المناطق الداخلية والوسطى بسب الاحتلال الفرنسي، لكن بعد الاستقلال انفردت الفرنسية بالمجال الترابي المغربي كله، وطردت الإسبانية من كل المجالات وأصبحت اللغةَ الأجنبيةَ الوحيدةَ المُهيمِنة.

20 – نقلاً عن محاضرة ألقاها السيد عبد الحميد مهري الأمين العام السابق لحزب جبهة التحرير الجزائرية ووزير الإعلام والثقافة سابقا، نشرت ضمن مطبوعات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر سنة 2007 م تحت عنوان: **أهمية وضع سياسة وطنية للغات.**

21 – أصبح يُطلق ــ فيما بعدــ على أصحاب هذا الاتجاه الذي أصبح يدافع عن ثقافة فرنسا ولغتها ومصالحها في المغرب العربي، اسم: حزب فرنسا.

22 – انتهى في المغرب تعريب المواد العلمية بالمرحلتين الابتدائية والثانوية سنة 1990م. وأما تعريب العلوم والتقنيات في العالي فلم يُنجز منه شيءٌ لحد اليوم.

23 – انظر في هذا الخصوص كتابنا: **اللغة والدين والهوية.**

24 – كثيرٌ من الناس يفهمون خطأً من عبارة (لغة القرآن) أنها تعني بالضرورة القول إن العربية الفصحى لغة مقدَّسة لا تنطبقُ عليها سُنَنُ التطور، وبالتالي يحكمون عليها بالجمود. والحقيقة أن لا تعارض بين كون العربية لغةً نزَلَ بها القرآنُ (أي نزلَ بأعلى مستوى من مستوياتها الأدبية والبلاغية، عجَزَ فصحاءُ العرب عن تقليده أو مُحاكاته)، فأصبحت مرتبطةً به أشدَّ الارتباط، وكونها في الوقت ذاته ومن وجه آخر، لغةٌ بشرية يسري عليها قانون التطوُّر والتغيُّر مثلما يسري على بقية اللغات الإنسانية. فالمقدَّسُ هو النصُّ القرآني بألفاظه وأصواته وكلماته وتراكيبه بمعنى أنه لا يمكن مَسُّه أو تغييرُ حرفٍ من حروفه على مرِّ العصور. أما العربيةُ من حيث هي لغةٌ تتدرَّج في مستوياتٍ كثيرة من الفصاحة ووجوه الاستعمال الأخرى، فليست مقدَّسة بمعنى أنها قابلة للتطور وليست جامدة. وقد عرفَت بالفعل مراحل متعدِّدة من التطور, سواء على مستوى الفصحى أم على مستوى اللهجات. إلا أن الفصحى تخضع لضوابط وقواعد موحَّدة، بينما اللهجات والدوارجُ يخضعُ كلٌّ منها إلى قواعد خاصة به.

25 – يصرِّح موقع : Service coopération et d’action culturelle أن شبكة مؤسسات التعليم الفرنسي بالمغرب تُعتبَر أكبرَ شبكةٍ في العالَم، فقد بلغ عددُ تلاميذها في شهر مايو 2010م ما مجموعه: 100 28 تلميذ، 60% منهم مغاربة. وهذه المؤسسات موزَّعة على أهم المدن المغربية في كل المستويات التعليمية (من الابتدائي إلى الثانوي).

26 – وقد ضَبَطَت أجهزةُ الدولة المغربية حالاتٍ كثيرةً من الأشخاص الأجانب وهم متلبِّسون بتنصير أطفالنا الصغار في جهاتٍ متعددة من المغرب، واتُّخِذَت إجراءاتٌ في حقهم. وهناك توجُّه خاص لبعض مدارس البعثات والإرساليات الأجنبية المشبوهة، بدأ يتضح خلال السنوات الأخيرة

وهو تركيزُها أساساً على مراحل التعليم الأولي لما قبل سن التمدرس العادي، والإكثار من فتح رياض الأطفال ودور الحضانة، والاقتصار في تعليم المنتسبين إليها على اللغة الأجنبية وحدها (الفرنسية أو الإنجليزية)، والغاية هي غرس محبة هذه اللغة الأجنبية في قلوب الأطفال الصغار قبل سن السادسة أو السابعة. وهناك حالاتٌ ضُبِطت بأدلة ثابتة لبعض رياض الأطفال يعمل فيها منصِّرون بشكل واضحٍ مكشوفٌ.

27 – من المفارقات أن يُطلَب من اليد العاملة في المشرق إتقان الإنجليزية، ولا تُطالَب في أغلب الأحوال بمعرفة تامة بالعربية. وفي المغرب يُشترَطُ إتقانُ الفرنسية وليس العربية لتولي أغلب الوظائف بالقطاعين العام والخاص على السواء.

28 – من أهم هذه التوصيات ما صدر عن القمة العربية العشرين في دمشق (مارس 2008) حول اللغة العربية وأهميتها في التنمية الشاملة.

بطاقة قراءة لمقالة بعنوان: الرباطات العلمية المغاربية - التبادل المعرفي بين رباط تلمسان ورباط بجاية- لـ : أ. د صالح بلعيد

الأستاذ: خليل حميش
جامعة تيزي وزو

مقدمة: لقد عرف المغرب العربي نهضة علمية وثقافية واسعة على مرّ العصور التي تلت مرحلة الفتح الإسلامي، حتى القرن العاشر الهجري، فقد انتشرت فيه الزوايا والمساجد والمعاهد العلمية المختلفة، ممّا جعل العديد من المدن تتحوّل إلى مراكز للإشعاع الحضاري والثقافي يقصدها طلاّب العلم والأدب من كلّ حدب وصوب، كفاس، وأشير، وتيهرت والقيروان، وبجاية وتلمسان، هذه الأخيرة التي اتُّخذت هذه السنة عاصمةً للثقافة الإسلامية وذلك تكريما لها على كلّ ما قدّمته من إنجازات وإسهامات علمية وثقافية وحضارية على امتداد تاريخها الطويل. وتأتي هذه المقالة لأستاذنا الدكتور صالح بلعيد كمساهمة منه في هذا الحَراك الثقافي الذي تشهده مدينة تلمسان بفعل احتضانها للتظاهرة الآنفة الذكر. وهي المقالة التي سأحاول أن أقدّم لها قراءة موجزة في هذه الوريقات كما يلي:

ـ **وصف العنوان:** عنوان المقال هو: (**الرباطات العلمية المغاربية - التبادل المعرفي بين رباط تلمسان ورباط بجاية-**) وهو عنوان متكوّن من جزءين الجزء الأوّل عام يشير إلى كلّ الرباطات المتواجدة على مستوى المنطقة المغاربية

أماّ الجزء الثاني من العنوان فهو عبارة عن تخصيص للجزء الأوّل، إذ يشير فيه الباحث إلى الرباطين المعنيين بالدراسة، وهما رباطا تلمسان وبجاية.

- **وصف الباحث:** هو الأستاذ الدكتور صالح بلعيد، أستاذ التعليم العالي والبحث العلمي بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، وهو باحث متميّز غنيّ عن كلّ تعريف، له جهود معتبرة في خدمة اللغة العربية، وذلك من خلال نشاطاته المتواصلة ومؤلفاته المتعددة، ومقالاته المنشورة في العديد من المجلاّت الوطنية والدولية، كما له صفة الرئاسة أو العضوية في العديد من المؤسسات اللغوية، وهذا ما جعل منه مقصدا للطلاّب والمريدين، إذ تخرّج على يديه العديد من الباحثين الذين لهم سمعة طيبة على المستوى الوطني.

- **وصف المتن:** يقع متن هذه المقالة في ثلاث عشرة صفحة، مكتوبٌ بخط simpliefid arabic من حجم 14، وقد قسمه الباحث- أي المتن- إلى سبعة عناوين رئيسة، دون احتساب المقدمة والخاتمة، كما استعان الباحث في متنه هذا ببعض العناصر التوضيحية تتمثّل في: رسم تخطيطي في الصفحة: 02، خريطة في الصفحة: 03، وسبعة جداول وردت في الصفحات: 07- 08- 09- 10 و11.

- **وصف الهوامش:** استعان الباحث في مقاله هذا بتسعة هوامش، اعتمد في كتابتها على خط من حجم12، وقد ذكر هوامشَ كلّ صفحة في أسفلها معتمدا في ترقيمها على التسلسل من 01 إلى09.

- **ملخص المقالة:**

1. المقدمة: استهلّ الباحث مقدمته بذكر السبب الذي دفعه إلى كتابة هذه المقالة؛ المتمثل في رغبته في المساهمة في الفعل الثقافي الذي تعرفه تلمسان في إطار احتضانها للتظاهرة العالمية (تلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية) مستهدفا في ذلك تحقيق مسألة التبادل المعرفي بين رباطي تلمسان وبجاية، التي عالجها في الإشكالات التالية: هل تمّ فعلا التبادل المعرفي بين هذين الرباطين؟ وعلى أي مستوى تمّ هذا التبادل؟ وكيف تجسّد الترابط؟ لينتقل الباحث بعد ذلك إلى تثمين هذه التظاهرة العالمية التي تحتضنها تلمسان، معتبرا إيّاها بمثابة مقدّمة لردّ الاعتبار للثقافة الوطنية، آملا في الوقت نفسه أن تكون بجاية هي المدينة الثانية التي تحظى بشرف احتضان هذه التظاهرة في المواعيد القادمة. وفي الأخير قدّم لنا الباحث رسما توضيحيّا؛ يشير فيه إلى الطرق العلمية التي يتمّ من خلالها التبادل المعرفي بين الرباطات المغاربية المشهورة؛ والمتمثلة في رباط القيروان، رباط بجاية، رباط تلمسان، ورباط القرويين في فاس، متوّجا كلّ ذلك بخريطة للمغرب العربي توضّح أهم المدن المشهورة في المنطقة المغربية.

2. مدوّنة الدراسة: أشار الباحث في هذا المبحث إلى الكتاب الذي جعله مدوّنة لدراسته وهو كتاب (نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب) لصاحبه أحمد بن محمد المقرّي التلمساني والذي أورد له الباحث في هذا الصدد ترجمة مختصرة لحياته، ولمحة مختصرة عن مُؤَلَّفه.

3. منهجية المدوّنة: تطرّق الباحث تحت هذا العنوان إلى المحدّدات المنهجية التي تقوم عليها دراسته؛ والتي - أي المحدّدات- اختصرها في ثماني نقاط رئيسة تعرّض فيها لذكر المعايير التي راعاها في اختيار العلماء وكنياتهم، كما أشار إلى الرباطين المُتناولين بالدراسة من بين الرباطات الأربعة

المذكورة في المقدمة، ليتطرق في الأخير إلى ذكر الغرض المستهدف من هذه الدراسة والمتمثل في استخلاص عملية الترابط والمصاهرة بين الرباطين.

4. معنى الرباط: تتبّع الباحث في هذا المبحث المعاني المنضوية تحت كلمة الرباط لغة واصطلاحا، ليخلص في الأخير إلى نتيجة مفادها أنّ الرباط موضعٌ يؤدي الطلبة والباحثين والعلماء؛ يتميّز بشروط ومواصفات تقرب إلى ما نجده اليوم في المدارس والزوايا والجامعات. كما نفى الباحث في هذا الصدد أن تكون الرباطات أماكن للدروشة والطرقية ونشر الخرافات، وإنّما هي أماكن ظلّت تنبض بروح الإسلام، وتهتدي بتعاليمه السمحاء، وقد أسهمت كثيرا في إرساء الفكر العلمي في المجتمع المغاربي وبالتالي الاسهام في ازدهار الثقافة والحضارة العربية الإسلامية.

5. علماء تلمسان من خلال المدوّنة: استعان الباحث في هذا المبحث بجدول ذكر فيه تسعة عشر عالما من علماء تلمسان الذين توفّرت فيهم المعايير التي ذكرها في منهجية الدراسة، وقد ذكر في هذا الجدول الاسم الكامل للعالم ورقم المجلّد الذي ورد فيه ذكرُه بالإضافة إلى رقم الصفحة. ليورد بعد ذلك تعليقا تعرّض فيه إلى أصل تسمية تلمسان ومكانتها الحضارية والثقافية من عهد الدولة الإدريسية إلى عهد الدولة الزيانية.

6. علماء بجاية من خلال المدوّنة: سار الباحث في هذا المبحث على نهج المبحث السابق إذ ذكر فيه ستة عشر عالما من علماء بجاية مقسّمين على خمسة جداول؛ خصّص الأوّل منها لمن كنيتة البجائي وعددهم ثلاثة، والثاني لمن كنيتة المسيلي وعددهم واحد، والثالث لمن كنيته الزواوي وعددهم ستة، والرابع لمن كنيته الحسناوي وعددهم واحد والجدول الخامس والأخير خصّصه لمن كنيته

المشدالي وعددهم خمسة، وقد ختم الباحث هذا المبحث بإيراد تعليق تناول فيه الأهمية العلمية والحضارية التي كانت تحظى بها بجاية الحضارة.

7. **استنتاجات:** جاء هذا المبحث على شكل جدول عقد فيه الباحث مقارنة بين تلمسان وبجاية على مستوى العديد من الصعد؛ كالطبيعة الجغرافية للمنطقتين، نوعية البحوث العلمية السائدة في كلّ رباط، مدى انتقال علماء كلّ رباطٍ للرباط الآخر؛ وأسبابِ هذا الانتقال؛ وأثرِ علماء كلّ رباط في الرباط الآخر إلى غير ذلك من المقارنات الواردة في هذا المبحث، والتي يروم الباحث من ورائها تحقيقَ مسألة التبادل المعرفي بين الرباطين.

8. أماّ المبحث الأخير فلم يُفرد له الباحث عنوانا خاصّا به، وإنّما عالجه في أربعة عناوينَ جزئية؛ ذكر في أولها المواصفات المشتركة بين الرباطين كتعدّد المهام، واستقطاب الكفاءات من مناطق متعدّدة، والجمع بين الأفكار المشرقية والأندلسية. وتطرّق في العِنوان الثاني إلى مواصفات علماء الرباطين الذين اتّصف أكثرُهم بالفقه، والتصوّف والترحال، وتعدّد الاختصاصات وبروز صفةِ الموسوعية في القليل منهم. أمّا العنوان الثالث من هذا المبحث فقد خصّصه لمظاهر التبادل المعرفي وأشكاله بين الرباطين والتي اختصرها في الزيارات العلمية، التدريس، المرور بالرباط خلال السفر والمصاهرة في بعض الأحيان. وفي الأخير بيّن الباحث النتائج التي أفرزها هذا التبادل وهي نتائج يصبّ أغلبُها في الازدهار الثقافي والتطوّر الحضاري الذي عرفته المنطقة المغاربية، وهو ما أدّى في الأخير إلى التأسيس لخصوصية ثقافية مغاربية قائمة بذاتها ومتميّزة عن غيرها.

9. **الخاتمة:** استغلّ الباحث خاتمة مقاله للدعوة إلى ضرورة إنصاف التراث المغاربي الذي ما يزال يحوي الكثير من الكنوز والأسرار التي تنتظر من

ينفض عنها غبارَ النسيان، وهذا ما لا يتأتّى إلاّ بالبحث والتقصّي والتتبّع في مصادره لا في مراجعه- كما يقول الباحث- وفي الأخير شكر الباحث الحضور، واعتذر لهم عن كلّ تقصير، خاتما كلامه ببيت شعريّ يقول:

وَلَو أَنَّ لِي فِي كلِّ مَنبَتِ شَعرةٍ ❖❖❖ لساناً يُطيلُ الشُّكرَ كنتُ مُقَصِّرًا

نقد وتعليق: لقد أفضى الباحث في مقاله هذا إلى نتائجَ طيّبة؛ يمكن الاستعانة بها في لاحق من الأبحاث التي تصبّ في هذا الغرض، كما بذل مجهودا كبيراً كفى بالمقال نفسه شاهدا عليه، كيف لا؟ وهو الذي تحمّل مشقة البحث في عديد المجلّدات؛ من أجل استخراج أسماء العلماء الذين تقتضيهم دراسته. ولكن هذا لا يمنع من تسجيل بعض الملاحظات المتواضعة التي يجدر بي الإشارة إليها والتي وجدتُ حرجا كبيرا في ذكرها، باعتبار الناقد هنا هو التلميذ، بينما المنقود هو أستاذ التلميذ، فأنّى للتلميذ أن ينقدَ أستاذه، وما أصعبها من معادلة، ومن هنا أرجو من أستاذ الفاضل أن يتّسع صدره لها وأن يتقبلَها منيّ قبولا حسنا، وأن لا يبخل عليّ بملاحظاته القيّمة إن رأى فيما أقوله مجانبةً للصّواب. أمّا ما يتعلّق بهذه الملاحظات المتواضعة فهي كما يلي:

- أوّلا: فيما يخصّ العنوان أقترح أن يتمّ إجراء بعض التغيير عليه كما يلي: **التبادل المعرفي بين رباطي تلمسان وبجاية- كتاب نفح الطيب للمقّري أنموذجا-** فأرى إنّ هذا العنوان أكثر تعبيرا عن موضوع المقال من العنوان الأوّل، باعتبار الدراسة تقتصر على ما ورد في هذا الكتاب فقط.
- ثانيا: أورد الباحث خريطة في الصفحة الثالثة من مقاله هذا دون أن يضع مفتاحا لها أو أن يعلّق عليها، ممّا يجعل القارئ يجد نوعا من الصعوبة في كشف فحواها.

- ثالثا: وعد الباحث في منهجية المدوّنة باستكناه السيرة الذاتية والعلمية لهؤلاء العلماء وهو ما لا نجده في هذا المقال، إذ اكتفى الباحث بذكر أسماء علماء الرباطين، دون الإشارة إلى مواطن التبادل المعرفي بينهما، الأمر الذي كان جديرا بالباحث أن لا يُغفله في هذه الدراسة.
- رابعا: أورد الباحث تعليقا على جدول العلماء التلمسانيين، وآخرَ على جدول العلماء المنتمين لرباط بجاية، ولكنّ المتأمّل في هذين التعليقين يجد أنّ الباحث تطرّق فيهما إلى أهمّية تلمسانَ وبجايةَ الحضاريةِ والثقافية؛ أكثر من تطرّقه لما هو موجود في الجداول.
- خامسا: ذكر الباحث في مقدّمته أنّ غرضه من هذه الدراسة هو تحقيق مسألة التبادل المعرفي بين الرباطين، وهذا ما يستدعي منه إيرادَ أمثلة ماديّة تشهد على هذا التبادل، وهو ما لا نجده كثيرا في هذا المقال؛ إذ اكتفى الباحث بإشارات عامة في هذا الموضوع.

وفي الأخير لا يسعني إلاّ أن أقول لقد بذلت ما وسعني الجهد في قراءة هذه المقالة، فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فمن آدميّتي ومن الشيطان، فأتمنّى أن لا تبخلوا عليّ بملاحظاتكم.

ترجمة معاني القرآن إلى الأمازيغية

الترجمة تمت بمحاولة : سي حاج محند- م. طيب

تمهيد: من حكمته تعالى أن جعل ألواننا وألسنتنا مختلفة، ومن لطفه أن أتاح لنا فهم كلام الآخرين بالترجمة؛ فلولا الترجمة لما كان لنا لنفهم كلام الآخرين، ولا كان لهم ليفهموا كلامنا، ولبقيت كل طائفة منطوية على نفسها معزولة عن غيرها، تجتر ما لديها من معان وأفكار، مهما تدنت تلك المعاني وسخفت تلك الأفكار. ولكن الله سلم؛ فمكن الأمم من تبادل المعارف والأفكار، وانتقلت العلوم؛ فاقتبست حضارات من حضارات، وعمت النعمة فسادت الرفاهية بين بني البشر.

ـ أقسام الترجمة: هناك من قسم الترجمة إلى قسمين، وهما: الترجمة الحرفية، والترجمة المعنوية. وهناك من أضاف قسما ثالثا سماه الترجمة التفسيرية ولكل منها تعريف، ولكل منها مزايا وعليه مآخذ.

«فالترجمة الحرفية؛ هي نقل معاني ألفاظ من لغة إلى نظائرها في لغة أخرى بحيث يكون النظم موافقا للنظم، والترتيب موافقا للترتيب... والذين على بصيرة باللغات يعرفون أن الترجمة الحرفية بالمعنى المذكور لا يمكن حصولها مع المحافظة على سياق الأصل، والإحاطة بجميع معناه؛ لأن خواص كل لغة تختلف عن الأخرى في ترتيب أجزاء الجملة...».[1] ولهذا لا تبقى أية شبهة في تحريم ترجمة القرآن ترجمة حرفية.

أما الترجمة المعنوية؛ «فهي بيان معنى الكلام بلغة أخرى من غير تقيد بترتيب كلمات الأصل، أو مراعاة لنظمه».[2]

بالإضافة إلى ذلك، فإن للكلام معاني أصلية ومعاني ثانوية، «والمراد بالمعاني الأصلية المعاني التي يستوي في فهمها كل من عرف مدلولات الألفاظ المفردة، وعرف وجوه تراكيبها معرفة إجمالية».[3]

والمراد بالمعاني الثانوية خواص النظم التي يرتفع بها شأن الكلام؛ من تنكير وتعريف، أو تقديم وتأخير، أو ذكر وحذف، مع السبك المحكم الجميل. وهذا ما بهر به القرآن العظيم العقول بإعجازه؛ وبديع نظمه، وروعة بيانه. لهذا كانت ترجمة معاني القرآن الثانوية أمرا غير ميسور. ولذا لا يقال: ترجمة القرآن بل يقال: ترجمة معاني القرآن.

أما المعاني الأصلية فهي التي يمكن نقلها إلى لغة أخرى. وقد ذكر الشاطبي في (الموافقات) «أن ترجمة القرآن على الوجه الأول - يعني المعاني الأصلية - ممكن... وكان ذلك جائزا باتفاق أهل الإسلام، فصار هذا الاتفاق حجة في صحة الترجمة على المعنى الأصلي». [4]

أما الترجمة التفسيرية؛ فهي ترجمة لكلام المفسِّر لا للقرآن، ويستحسن بعضهم هذا النوع من الترجمة؛ لأن المفسِّر يتكلم بحسب فهمه للقرآن، وكأنه يقول: هذا ما فهمته من الآية..! ولكن قيل: ما دام توفيق المفسر غير مضمون، فمن البديهي أن اتباع رأيه غير ملزم.

ولعل الميدان الذي استفاد كثيرا من الترجمة، هو ميدان الكتب السماوية فبالرغم من بعث كل رسول بلغة قومه، إلا أنها بلغت الآخرين بفضل الترجمة. والقرآن لم يشذ عن هذه القاعدة، حيث بلغ عدد ترجمات معانيه إلى مختلف لغات العالم 369. وفيما يلي تعداد الترجمات إلى كل لغة:

- ترجمات معاني القرآن إلى مختلف اللغات:

ترجم القرآن الكريم إلى (22) لغة؛ منها كاملة ومنها ناقصة، وفيما يلي ذكر للترجمات وأعدادها:

1. التركية : ست وثمانون ترجمة................................... 86
الإنجليزية : سبع وخمسون ترجمة...57
الألمانية : اثنتان وأربعون ترجمة... 42
اللاتينية : اثنتان وأربعون ترجمة.. 42
الخميادو : (اسبانية قديمة) : خمس وثلاثون ترجمة................35
الفرنسية : ثلاث وثلاثون ترجمة..33
البوسنية : ثلاث عشرة ترجمة...13
الإيطالية : إحدى عشرة ترجمة...11
الروسية : إحدى عشرة ترجمة..11
البولندية : عشر تراجم..10
السويدية : ست تراجم 06
2. الإفريقية : ست تراجم...06
3. البرتغالية : أربع تراجم..04
الدانمركية : ثلاث تراجم...03
البوهيمية : ثلاث تراجم..03
البلغارية : ترجمتان...02
الألبانية : ترجمتان..02
الرومانية : ترجمة واحدة...01
الأوكرانية : ترجمة واحدة...01
الفنلندية : ترجمة واحدة 01

(المرجع: جريدة الخبر، عدد 2004/4/1)

والأمازيغية ؟.... ما حظها من كل هذه الترجمات ؟ الجواب - مع الأسف - لا شيء...! وكنت قد سمعت رواية شفوية أن ابن تومرت قد ترجم القرآن إلى الأمازيغية، ثم سمعت رواية أخرى تقول: إنما ترجم كتابا فقهيا. ولما عرضت الأمر على الدكتور عمار طالبي نفى الروايتين معا. وأكد أنه ألف كتابا بالأمازيغية سماه "العقيدة السنوسية".

- لما ذا وقع الاختيار على الحرف العربي لكتابة الترجمة ؟

الجواب: لأن كل الأصوات بالأمازيغية يمكن تصويرها بالحروف العربية، ماعدا بعض الأصوات القليلة ومع ذلك يمكن تصويرها بإدخال تعديل طفيف على بعض الحروف؛ وهي كما يلي:

{ز= **ژ** } {ج = چ} {ك = **گ** } {ب = پ } {ق = **ڤ** }.

هذا، وهناك عمل جار لكتابة ترجمة الأمازيغية بالحرف اللاتيني غير أن صعوبات جمّة قد اعترضت المشتغلين في هذا المضمار؛ لأن تلك الكتابة قد تبعدها كثيرا عن حقيقتها أحيانا، بحيث يصعب فهمها، أو يتعذر تماما. ودونكم هذه التجربة العملية التي أجريت بهذا الصدد:

أمليَت مقطوعة شعرية للشاعر الأمازيغي: سي محند وامحند، على شخصين؛ أحدهما لا يفهم إلا الفرنسية، والثاني لا يفهم سوى العربية، فكانت النتيجة في غاية من الغرابة والطرافة معا. وهاهي ذي الكتابة بالحرف العربي:

«اَبْرِيدْ يَرَّان غَرْ مَقْلَعْ   يَالْوَعْدْ الْخَادَعْ   اَمِّين اِثْدُّونْ غَالْمُوثْ

نَكْ ذَثْوَخَّامْ نَمْوَذَاعْ   يَغْلِيدْ الْوَعْوَاعْ   لَتسْرُونْ اَرْقَازْ ثَمَطُّوثْ

اَفُوسْ اَرَّبِّ يَوْسَعْ   مَازَالْ نَطَّمَاعْ   اَدْنُغَالْ اَبْخِيرْ ثَمُورْثْ »

نلاحظ هنا أن جميع الأصوات قد كتبت على حقيقتها، ماعدا حرفين اثنين؛ فيهما بعض التغيير، ومع ذلك فهو تغيير طفيف جدا، لا يؤدي إلى أي

التباس، والحرفان هما: حرف (ب) الذي ينبغي أن يعدل ليصبح (پ)؛ فينطق (اَپْرِيذْ) بدلا من (ابريذ): (طريق)، وكذا (اَپْخِيرْ) بدلا من (ابخير)؛ وإن كانت الكلمتان واضحتين تمام الوضوح ماعدا النغمة. والثاني هو حرف: (ق) الذي ينبغي أن يعدل ليصبح (ڤ)؛ فينطق (اَرْڤَازْ) بدلا من (أرقاز): (رجل).

وها هي ذي الكتابة بالحرف اللاتيني.

AVRIDE IRRANE AMMINE ETADDONE ALMOTE
ALMAKLA YALOUD ALKADA
NEKE DATOUKKAME NAMOUADA EGLIDE ALOUAOUA
LATSRONE ARGAZE TAMATTOUTE
AFOUSSE ARRABBI ADNOGAL ABKIRE TAMOURITE
YAOUÇA MAZALE NATTAMA

ودونكم استنطاق المقطوعة بالحرف العربي:

4. اَپْرِدْ اِرَّانْ اَلْمَكْلَه يَالْوَدْ اَلْكَدَا اَمِّينْ اِتَدُّونْ اَلْمُوتْ
نَك دَتْوَكَّامْ نَمْوَدَا يَڤْلِدْ اَلْوَاوَا لَتسْرُونْ اَرْڤَازْ تَمَتُّوتْ
اَفُوسْ اَرَّبِّ يَوْسَا مَازَالْ نَتَّمَا اَدْنُڤَالْ اِبْكِيرْ تَمُورْتْ

فليتأملها من يفهم الأمازيغية (القبائلية)، ثم ليجب بكل نزاهة وحياد: هل هذه أمازيغية حقا؟ وهل يفهمها من لا يفهم سوى الأمازيغية؟ الأمر في غاية الوضوح.!!

قد يقول قائل: إن إدخال بعض التعديلات على الحرف اللاتيني كفيل بتذليل الصعوبات.

ـ الجواب: نعم هذا ممكن، ولكنه سيؤدي لا محالة إلى إحداث أبجدية جديدة تقريبا، لا يفهمها إلا مخترعها؛ لأن كثيرا من الحروف يجب أن تعدل كالطاء والظاء والصاد والضاد والثاء والخاء والذال والعين والغين والقاف..إلخ..! وبالرغم من كل ذلك فثمة ثلاثة أصوات لا يمكن أبدا أداؤها بالحرف اللاتيني

مهما أدخل عليه من تعديل، وهي: (ژ ـ چ ـ گ). فكلمتا: (اَزَكّا): ـ غدا ـ و(اَژَكّا): ـ قبر ـ عند كتابتهما بالحرف اللاتيني: (AZAKKA)، تكتبان بنفس الحروف، ولا ندري بالضبط ما تعنى الكلمة. ﷲ وكذلك كلمتا: (آگُويثْ) معناها: استيقظوا و(آكُويثْ) بالكاف، معناها: جميعا. وبالحرف اللاتيني:(AKUT)، صيغة واحدة ومحرفة. وهي كما نرى بعيدة عن النطق السليم، وحتى عن الفهم، مع العلم أن هذه الحروف كثيرة وكثيرة جدا في الأمازيغية.

والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: ألا ينطبق ذلك على الحرف العربي؟

سؤال منطقي وجيه..! وإليكم الجواب الذي أراه منطقيا كذلك وحياديا وهو: أن بعض هذه الأصوات كانت في الأصل حروفا عربية ثم (لينت) لتنسجم ونغمات الأمازيغية؛ وكمثال على ذلك الكلمات التالية:

مرزوق ينطق: مَرْژُوقْ (عدل ـ ز ـ إلى ژ).

جزيرة ينطق: ثِچْزِيرْثْ (عدل ـ ج ـ إلى چ).

كَتب ينطق: يَگّتَبْ (عدل ـ ك ـ إلى گ).

ربقة ينطق: اَرَّبْڨْ (عدل ـ ق ـ إلى ڨ).

البحر ينطق: لَبْحَرْ (عدل ـ ب ـ إلى پ).

وهذا تقريب لكيفية النطق السليم بالحروف المعدلة:

ژ = ينطق به بالمزج بين حرفي(ز ، ظ) ؛ مثل «أرَژْقِي» : رزقي.

چ = ينطق به بالمزج بين حرفي(ج ، ي) ؛ مثل: « ثِچْزِيرْثْ»: جزيرة.

گ = ينطق به بالمزج بين حرفي(ك ، خ) ؛ مثل: « يَگّتَبْ»: كتب.

پ = ينطق به كما ينطق الحرف اللاتيني(V)بالفرنسية مثل: «اَلْپَرْ»: البر.

ڨ = ينطق به كما ينطق حرف(ج) عند المصريين، مثل: « أرَّبْڨْ»: ربقة.

وهذه السهولة لاحظناها بالفعل عند كتابة ترجمة معاني القرآن كله بالحرف العربي، ولم نصادف قط أية صعوبة.

وبالمناسبة علينا أن نخوض تجربة اتخاذ الحرف العربي لكتابة الأمازيغية دون خوف أو توهم خطر على مستقبل الأمازيغية، بل إننا نتوسم لها تطورا سريعا وازدهارا كبيرا، إذا كتبت بالحرف العربي. وهذا على غرار ما تم قديما للغات أخري عريقة، حيث تبنت الحرف العربي، الذي أسهم بفعالية في تطويرها وازدهارها؛ كالفارسية والتركية وغيرهما...

أما أسلوب الترجمة فقد صيغ فيما يشبه النظم، دون التقيد بالأبيات أو القافية، إلا إذا أتت صدفة. كما روعي فيه - ما استطعنا إلى ذلك سبيلا - سلاسة في التعبير، وسهولة في النطق، وعذوبة في النغم. مما أدى ببعض الإخوان - سامحهم الله - إلى التحفظ على هذا الأسلوب، خوفا من مزاحمته لأسلوب القرآن العظيم.

كلا أيها السادة..!! إن كلام الله معجز ومنزه عن المجاراة فكيف بمزاحمته..؟ إنما فقط نتحاشى أن تشوه ترجمة معاني القرآن الكريم بأسلوب ركيك، وبعبارات رديئة، تنفر منها النفس، ويمجها الذوق السليم..؟!! كما أن الهدف من وراء هذا الجهد المتواضع - رغم أنه مضن وشاق - هو:

أولا: تحفيز القارئ على مواصلة القراءة، وتشويقه للعودة إليها مرة أخرى حين يعجبه الأسلوب.

وثانيا: إعداد هذه النصوص لاحتلال مكانة الصدارة إن شاء الله، في تعليم الأمازيغية - عند تعميمها - لأن النصوص الأدبية بالأمازيغية منعدمة أو تكاد.

مشروع ترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية

أ ـ السمعي البصري: تسجيل القرآن كله على قرص مضغوط، بصوت المترجم نفسه؛ قرآنا وترجمة.

أعيد أخيرا تسجيل القرآن كله بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، على أن تكون تلاوة القرآن من أحد المقرئين السعوديين المشهورين.

ب ـ السمعي: تسجيل القرآن كله على أشرطة راديو، كل شريط يحمل حزبين اثنين، أي ما يعادل 30 شريطا لكل ختمة، بالإضافة إلى شريط واحد للمقدمة.

تسجيل شريط لحزب "سبح". وهذا حوَل إلى حصص في القناة الثانية للإذاعة الوطنية، تذاع قبيل الأذان في كل رمضان تقريبا.

تسجيل شريط لسورة "يوسف".

تسجيل شريط تحت عنوان:" مريم وعيسى في القرآن". جمعت فيه الآيات التي تتحدث عن "مريم وعيسى" عليهما السلام. ولهذا الشريط تأثير عجيب في بعض الناس، فمثلا: مديرة مؤسسة تربوية نشأت مسيحية، وعاشت كذلك بكل فخر واعتزاز، حيث لوحظ أنها لم تتلفظ قط بكلمة واحدة أثناء معاملتها اليومية؛ لا بالعربية ولا بالقبائلية. (حسب رواية زميل لها في المهنة). لكنها لما سمعت شريط: (مريم وعيسى في القرآن)، دخلت في الإسلام، وأعلنت أنها ستحج إلى البقاع المقدسة عما قريب. إلا أن الأجل وافاها قبل أن تتحقق أمنيتها...!

وهكذا أنعم الله عليها بحسن الخاتمة...! رحمها الله برحمته الواسعة.

ج ـ المطبوع: طبع جزء "قد سمع" (6 أحزاب) بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، كطبعة تجريبية.

طبع شريط: "مريم وعيسى في القرآن" في كتيب.

يوجد تحت الطبع المصحف الكامل المترجم للأمازيغية، بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، تم اعتماده بعد تصحيحه وتدقيقه في المدة الأخيرة.

- مسيرة ترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية قبل الطبع

قبل أن تقدم الترجمة للطباعة خضعت لتصحيح نخبة من العلماء، بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، الذين سخروا كفاءتهم العالية، وجهدهم الجاد، ووقتهم الثمين، من أجل إخراج الترجمة على أكمل وجه ممكن.

مراحل التصحيح والتدقيق

خضعت الترجمة الأمازيغية لتصحيح صارم، وتمحيص دقيق، لا يكاد يغادر صغيرة ولا كبيرة إلا ومحصها ودقق فيها. وهذا بحضور المترجم الذي أخضع لمناقشة معمقة، تشبه الامتحان، لمعرفة مدى إدراكه لمعاني آيات الذكر الحكيم، خاصة تلك التي تحتمل أكثر من تأويل... تلك الجدية والدقة جعلتنا نثق تمام الثقة، وبكل اطمئنان، بأن الترجمة تتوافق - في حدود إمكانات القدرة البشرية - مع ما ورد من قواعد وأحكام في كلام الله العزيز، وإنا لندين لأولئك الفضلاء المخلصين بأسمى عبارات الامتنان، ومشاعر التبجيل والعرفان؛ فأجزل الله لهم الجزاء عن خدمة الإسلام ولغة القرآن.

وهذه هي المراحل المتبعة في ذلك: بعد الانتهاء من الترجمة بفضل الله وحسن عونه، وجهتها وزارة الشؤون الدينية والأوقاف إلى لجنة التصحيح بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، والتي قدمت اقتراحاتها القيمة للمترجم...

المترجم أخذ بمعظم المقترحات، وأبدى تحفظا على بعضها الآخر؛ نظرا لتباين اللهجات، والاختلاف حول تقديم رأي مفسر على آخر، وقدَّم كل ذلك في تقرير مفصل، بين فيه كل آرائه التي تبدو له على صواب، والله أعلم بالصواب.

حولت المقترحات المختلف عليها بين المترجم والمصححين إلى لجنة أخرى لدراستها، والنظر في ترجيح أحد الرأيين، بعد تمحيص مسوغات كل طرف.

عند اقتناع اللجنة برجحان رأي على آخر ثبتته. أما الآراء التي تتساوى فيها الكفتان فأُجلت إلى المناقشة المباشرة مع المترجم، لمزيد من التوضيح الذي يكون حاسما في ترجيح أحد الرأيين..

وهكذا تظهر هذه الثمرة اليانعة، التي قدمها مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف للناطقين باللغة الأمازيغية، بتحليل عميق، ومضمون دقيق وإخراج أنيق، حتى تكون جذابة، تدعو كل المؤمنين من الناطقين بهذه اللغة، إلى الاغتراف منها، والانتفاع بها إن شاء الله.

-*ومضة عن* مدى إلمام *المترجم بالأمازيغية* والجهد الذي بذله

....نشأت في بيئة لا تتحدث سوى القبائلية وحدها، وهذا ما سمح لي بالإحاطة بها إحاطة كافية أو تكاد؛ وقد ختمت القرآن الكريم، وأعدت (18) حزبا وأنا في القرية لا أعرف كلمة واحدة من العربية ولو بالعامية. وليس سرا إن أعلنت أنني أحفظ قدرا هاما من الشعر القبائلي؛ العاطفي منه والديني والحكمي، ومن أمثاله وألغازه، بل أزعم أنني أحاول قرض الشعر بالقبائلية. ومعنى هذا، وبكل تواضع، أن ما أتيح لي من معرفة بالقبائلية، قد لا يتاح للجميع. ولعل هذا ما شجعني على الإقدام على خوض غمار هذه الترجمة، المحفوفة بالمزالق والعراقيل، وفي مقدمتها انعدام أي نوع من المراجع مهما كان للاستعانة به، حيث لم يبق سوى الاعتماد التام على ما اقتحم الذاكرة من الألفاظ التي تسربت إليها، من خلال المعاملة اليومية العادية، وفي بيئة بسيطة.

أما قيمة الترجمة فلا أدعي أنها عمل كامل، ولكن ما يمكن أن أدعيه أنني قد استنفدت كل قدراتي وإمكاناتي؛ فكنت أقرأ مجموعة من الآيات، أو

السورة إن كانت قصيرة، بكل تمعن، ثم أحدد الكلمات الصعبة، لألجأ إلى التفاسير لفهمها، ثم أطلع على عدة تفاسير لا تقل عن أربعة، للاطلاع على أكبر قدر ممكن من آراء المفسرين. ثم الاطلاع على ترجمتين باللغة الفرنسية للاستئناس بهما. كما أستمع أحيانا إلى الأشرطة المسجلة بالأمازيغية في مختلف المواضيع، لعلي أجد بعض الكلمات يمكن توظيفها عند الحاجة. وقد أتصيد كذلك تعابير في المعاملة اليومية لنفس الغرض، كل ذلك لسد بعض الفراغ الكبير في المراجع بالقبائلية.

بعدئذ أشرع في التحرير، وذلك بصياغة عدة تعابير لمعنى آية واحدة، كي أختار الأنسب ما أمكن. وقد أرجئ بعض الآيات لأيام أو أسابيع، لغياب التعبير الذي أراه مناسبا. وحين يكون النص جاهزا أشرع في المراجعة والتنقيح، حتى أنّي أعدت تنقيح بعض النصوص خمس عشرة مرة. ومعنى هذا كله أن الإشكال ليس في فهم معنى الآية بل في العثور على ما يناسب معناها في اللغة الأمازيغية (القبائلية) المحدودة جدا.

ومما يجب لفت الانتباه إليه، أن كل آية في القرآن أدرج معناها في الترجمة. كما لم أعتمد قط على فهمي الخاص وحده لترجمة أيّة كلمة، ما لم يدعم برأي مفسر ما.

أما التسجيل الصوتي فقد أخذ مني من الجهد والوقت ما الله به عليم؛ لأني سجلته بالمنزل وبوسائل بسيطة للغاية، وبدون أية خبرة أو توجيه، حتى أني قضيت أحيانا مدة تسع ساعات ونصف تقريبا، لتسجيل حزب واحد. وليس هذا فحسب بل ألغيت تسجيل ترجمة ربع القرآن؛ لأنه غير مرفق بتلاوة القرآن، مما يجعل الارتباط مفقودا بين الآية ومعناها في الترجمة. ثم أعدت تسجيل الترجمة كلها مقرونة بتلاوة القرآن، غير أني اكتشفت خطأين اثنين في التلاوة، فألغيت

التسجيل كله، وأعدته من جديد. وليس هذا من باب الامتنان أو التبجح أو الافتخار، بل من أجل أن يعلم القارئ الكريم، أنني بذلت كل ما في وسعي من جهود، وإن ظهرت نقائص في الترجمة - وهي لا شك ظاهرة - فإنما جاءت من العجز والقصور البشري، لا من التراخي والتقصير. وعسى أن يشفع لي كل ذلك لدى القارئ العزيز، فأحظى عنده ببعض الشفقة والرحمة، حتى لا يصدر علي أحكاما قاسية، حين يصادف تلك النقائص.

- خطة العمل المتبعة في الترجمة

وضعت الخطة قبل الشروع في العمل، حتى تكون ضابطا له، وإليكموها بشيء من التفصيل:

قبل التحرير:

تحديد السورة أو الآيات المراد ترجمة معانيها.

قراءتها والتمعن في معانيها .

الاطلاع على معاني الكلمات الصعبة في كتب التفسير.

الاطلاع بتمعن على عدة تفاسير لاستيعاب أكبر عدد ممكن من آراء المفسرين.

الاطلاع على بعض الترجمات بالفرنسية للاستئناس بها.

اللجوء إلى استعراض بعض الأشعار بالقبائلية أو الاستماع لبعض الأشرطة للاستعانة بألفاظها.

تصيد بعض التعابير في المعاملة اليومية لتوظيفها إن أمكن.

وكل ذلك لانعدام المراجع المكتوبة بالقبائلية.

عند التحرير:

الاستعراض كتابة لتعابير مختلفة لاختيار أنسبها.

تأليف نص الترجمة من التعابير المنتقاة.

تنقيح النص وصقله بعد التدقيق والتمحيص.

تؤجل الترجمة إذا استعصى استحضار التعبير المناسب.

حدود تلتزم:

اعتماد رواية ورش السائدة في الجزائر.

لا تغفل أية كلمة من القرآن دون إدراج معناها في الترجمة.

لابد من الاعتماد على رأي مفسر ما في كل آية تترجم.

عند الإضافة للتوضيح توضع الإضافة بين حاضنتين: {...}.

إذا كانت الكلمة مفهومة بأصلها العربي تترك كما هي.

لا يتوسع في الترجمة حتى لا تتحول إلى تفسير.

تعتمد الترجمة بالمعنى عند تعذر الترجمة بالكلمة المفردة.

اعتماد الكلمات الشائعة والمشتركة ما أمكن، لتعميم الفائدة.

ـ ما قاله في الترجمة أبناء المنطقة المتحكمون في العربية والأمازيغية معا:

ـ «إذا لم تدخل أنت الجنة فلا أحد يستحق دخولها». وزير سابق. رئيس جمعية العلماء. قالها بعد سماعه ترجمة معاني سورة "العاديات".

ـ «الرجاء أن تسمح لنا أن نأخذ من الترجمة لحصصنا بالتلفزة». وزير سابق. أستاذ في الطب.

ـ «أنا بصدد تأليف كتاب عن أعمال مشاهير المنطقة، أستأذنك بإدراج الترجمة فيه». جامعي وباحث.

ـ «لا أعتقد أن ثمة ترجمة أحسن من هذه الترجمة حاليا». أستاذ جامعي في الشريعة والحقوق.

ـ « يستحيل أن يفهم المتمكن من العربية من المصحف وحده، قدر ما يفهمه الأمي من الترجمة». قائد عسكري واسع الثقافة.

ـ «عمل حضاري لم يسبق له مثيل في المنطقة». مدير ولائي ... وغير هذا كثير...

تمت ـ بفضل الله وحسن عونه ـ الترجمة الأولية لمعاني القرآن الكريم كله؛ بتاريخ: 2005/3/16.

تنبيه أكيد:

لا تجوز الصلاة بهذه الترجمة.

ينبغي استيعاب النطق بالحروف المعدلة حتى تصح قراءة الترجمة.

تقريظ

رسالة واردة من صديق حميم, واسع الثقافة, نبيل الشمائل, وافر الفضائل. وسنثبتها حرفيا كما جاءت منه:

« بسم الله الحمن الرحيم

محمد الشريف ابن الشيخ
ثانوية الحرية ص.ب.40 بجاية بجاية في2006.01.21

الأخ الوفي الجاد في عمله الذي هو في خدمة وطنه؛الأستاذ:سي حاج محمد الطيب حفظه الله ورعاه.
هذه مشاعر وإحساسات نابعة من صميم الفؤاد, عبرت عنها كلمات أشربت هذه العواطف والأحاسيس.. أهديها بكل صدق لمن سبق أن أهدى ما كان أعز وأرقى, وهو الأستاذ الجاد الذي وفق لإنجاز ما تنتفع به البلاد. وشكرا للأخ الفاضل سي حاج محمد الطيب الذي أبى إلا أن يترسم خطط الأوائل ؛ فيجدد شرح معاني القرآن بلهجة أبناء القبائل..

سدد الله خطاكم ووفقكم إلى تحقيق المزيد من طموحاتكم, التي هي في صالح هذه الأمة الوفية. والسلام عليكم ورحمة الله . المخلص: محمد الشريف ابن الشيخ.

تحية إعجاب وتقدير

ومن قد أحب الغوص في البحر ينثني ... ولكنّ الذي أعطِي الجراءة يصمد
كذلك نادى الرأي بالحـــق صارخا: ... على المرء أن يمضي ولا يتردد[1]
بذا الرأي سار الذي هو يصطفي ... طريـــق المعالي, وإن هو أعقـــد
شرحت كتاب الله باللفظ واضحا ... وقد صاحب الأجيال.هل هو ينفد؟
فأخضعت لفظا قد حوى كنز أمـــة ... يضيء لها درب الحيـــاة فتسعد
وأحيـــيت تاريخ الأوائل صادقا ... فكنت سليل الصفو شاءوا وجددوا
فبـــينت آيات الكـــتاب بلهـــجة ... تجلى لها عبر الـــقرون ــ تعـــهد
على خدمة الإسلام بالصدق,بالوفا ... وفي خدمة "الضاد" الذي تتجســـد
به روعـــة الـــقرآن عبر عوالم ... ليبقى جلال الدين بالحق يصمـــد

****

قد اخترت نظما في بيان مناسك ... يكون لدى الحجاج سهلا يردد
فكان لها الشرح المبـــين بلهجة ... ليحفظها من كان للحج يقصد
فمني التهاني..والنـــتائج روعة ... لأنت الذي تعطي الدليل وترشد
من العمق يأتـــيك السلام مجددا ... فنعم الفعال الغر..طاب لك الغد
فواصل طريق الجد تحيي مآثرا ... بها يستعاد الشأن..للشأن موعد
فعش كالألى سادوا مدى الدهر بالوفا ... وبالجد والإخلاص أنت مجنـــد

بجاية في 2006.01.20
المخلص :محمد الشريف ابن الشيخ

ملاحظة : وللعلم فإنني لست بشاعر بالمعنى الاصطلاحي , ولكني أحب ممارسته من حين لآخر. فلاعيب إذن إن وجدت بعض الأخطاء في النظم».

تعليق: « بل أنت شاعر مبدع , صادق المظهر والمخبر» .

[1] ــ إشارة إلى حكمة سيدنا علي كرم الله وجهه"إذا هبت أمرا فقع فيه"

الهوامش:

1 ــ مباحث في علم القرآن ــ مناع القطان ص. 285

2 ــ نفسه

3ــ نفسه

4 ــ نفسه

التقويم
وأثره في العملية التعليمية

أ. إبراهيم ايدير
جامعة مولود معمري – تيزي وزو

- **مقدمة:** يعد التقويم من المواضيع الأساسية في أية عملية تعليمية وتكوينية، ويقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية، ولقد تغير مفهوم التقويم واتسع مدلوله وتحددت مكانته ضمن النشاط المدرسي ولم يعد مقتصرا على تلك الاختبارات والفحوص التي كان القائمون على التعليم يهدفون من ورائها ترتيب المتعلمين وفق الدرجات التي يحصلون عليها في نهاية الفترة التعليمية، أو في نهاية فصل دراسي أو بعد تلقي منهاج تعليمي معين. كما أنه قد تجاوز كونه عملية قياس وتقدير لنتائج التعليم التي تشرحها عبارات النجاح والرسوب، بل إنّ مفهومه تعدى ذلك، وأصبح عملية شاملة تعنى بإبراز مستوى استعدادات التلاميذ وبتوضيح مستوى الأداء الذي حققه الجهد المبذول ونوع الأهداف التي تحققت. لقد أصبح المربون والمهتمون بقضايا التدريس يرون فيه عملية شاملة ومستمرة تستهدف تتبع الجهد المدرسي لمعرفة مواقف القوة والضعف في كل نشاط يبذل داخل المؤسسة.

كما يستهدف بيان الطرائق والأساليب التي تسهم في توجيه العملية التعليمية وتحسين ظروف التعلم، ومعالجة نواحي القصور والاختلالات التي تعوق نمو التعلم وتقلل من فعالية الجهد التعليمي ويستهدف بصفة خاصة توضيح نوع

الهدف المراد قياسه والتدقيق في صوغ الأسئلة التي تساعد على وصف أنواع السلوك المرغوبة والتي تمثل خلاصة نتاجات التعلم.

1- مفهوم التقويم:

أ- **لغة:** التقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، فتقويم الشيء هو وزنه وجعل قيمة له معلومة[1]، وبمعنى آخر هو التعديل وإزالة الاعوجاج أي يهدف إلى تعديل الاعوجاج ونزع النقائض.

ب- **اصطلاحا:** هو إعطاء التلميذ والمعلم وزنا خاصا لمعرفة مدى الاستفادة أو الإفادة من العملية التعليمية، وهل تم تحقيق الأهداف المرجوة منها؟ وهل أصبحنا ندرك مواطن الضعف ومواطن القوة لكل منهما؟ وفي أسلوب عملها؟ والوسائل التعليمية والمستعملة؟ «حتى نتمكن من خلال العملية التقويمية من تحديد وسائل العلاج، وعليه فلابد من معرفة كيفية تقويم كل من الأستاذ والتلميذ في ذلك»[2].

2- وظائف التقويم: يقوم التقويم على وظائف تتمثل في:

- تهيئة الفرص لتوجيه النمو الفردي للتلاميذ، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم وتحديد المجالات التي تكون الإجراءات العلاجية أمرا مرغوبا فيه، كما أنّ من وظائف التقويم تهيئة الأساس الموضوعي لتعديل المناهج أو تعديلها.

- يؤدي التقويم دورا رئيسا ومؤثرا، ليس فقط في إثراء تعليم الطلبة وتحسينه، إنما أيضا في توجيه مسار العملية التعليمية وتحديث مكوناتها، وأن المدرس قي سعيه لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة للمواد الدراسية لدى التلميذ واستعانته بالأساليب والمعالجات التعليمية المتطورة وطرائق تدريس مناسبة

يحتاج إلى إجراءات منظمة وأساليب وأدوات تقويم متنوعة ذات نوعيه جيدة تعينه على اتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلقة بهم والبرامج التعليمية(3).

وعلى هذا الأساس يسعى التقويم إلى تذليل الصعوبات والإرشاد لأفضل الطرائق لتحقيق الأهداف، كما يعتبر من أهم الوسائل المؤثرة في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية وتحديثها.

3- وسائل وأساليب التقويم: تتنوع هذه الوسائل والأساليب حسب طبيعتها وطريقة تصميمها، ومدى شيوع استخدامها، ويصنفه التربويون إلى ثلاثة أنواع هي: الأساليب الشفوية، الأساليب التحريرية، وأساليب الملاحظة، في حين يصنفها البعض الآخر إلى أربعة أنواع هي: الامتحانات التقليدية، الامتحانات الموضوعية، اختبارات التحصيل المقننة، سجلات الملاحظة، كما يختلفون في المصطلحات والمفاهيم التي تستخدم للدلالة عليها (أسلوب، وسيلة، أداة طريقة...).

أ- أساليب التقويم الشفوية: يعتبر التقويم الشفوي من أحسن طرق التقويم المستخدمة، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وأشهر أساليب الاستجواب (السؤال والجواب) والمناقشة والتقارير الشفوية والتسميع والقراءة بصوت مرتفع، وحل المسائل وشرحها على السبورة(4).

يتميز هذا النوع من التقويم بمزايا عديدة، فهي تكسب التلميذ شجاعة في مواجهة الآخرين وطلاقة التعبير وتوضيح وجهة النظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبل النقد واحترام وجهات النظر البديلة، علاوة على أنّ التلميذ سيشارك في عملية التقويم ويستفيد من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء.

وبالرغم من هذه المزايا إلاّ أنها لا تخلو من بعض العيوب ومنها: أنها تتطلب وقتا كبيرا لتقويم التلميذ الواحد، ولهذا لا يستفيد منها إلاّ قليل من التلاميذ في الحصة الواحدة.

كما أنّ الأسئلة قد تتفاوت في صعوبتها من تلميذ إلى آخر، مما يؤثر على ثباتها، وكذلك اعتمادها في بعض الأحيان على سرد الحقائق وتذكر المعلومات، أكثر من اعتمادها على أساليب الاتصال الحديثة وتنمية المهارات التواصلية.

ويندرج ضمن أساليب التقويم الشفوية أيضا التقارير والبحوث أو العروض، والتي تعتبر أداة تعليمية جيدة، علاوة على أنها وسيلة فعالة في تقويم أداء التلميذ، يستفيد منها كل من الباحث والتلميذ المستمع.

إلاّ أنّ إعداد التقارير والبحوث أو العروض أو إلقاءها عملية صعبة تحتاج إلى عناية خاصة من المعلم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم إلى أدائها بصورة سليمة تسهم في إكسابهم طريقة البحث عن المعلومات الجيدة وطريقة ترتيبها وتنسيقها وعرضها بصورة جيدة، حيث أنّ لكل تقرير بداية ونهاية، وينبغي أن تتمتع البداية بجاذبية تشد المستمع، ويحتوي التقرير على صلب الموضوع المراد معالجته، وتلخص الخاتمة استنتاجات الباحث وملاحظاته.

ويجب أن يكون التقرير مختصرا يكتبه التلميذ بلغته الخاصة مستخدما تعبيرات واضحة وأن يستعين التلميذ عند الإلقاء بمذكرة مختصرة لأهم النقاط يعود إليها من حين إلى آخر أثناء الإلقاء لضمان تسلسل أفكاره، وأن يلقي تقريره بصوت مرتفع واضح، مع الاستعانة بالأشكال والرسومات والسبورة ويناقش زملاءه ويرد على استفساراتهم وآرائهم.

وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في إعداد التقارير الشفوية وعرضها إلاّ أنه بالممارسة تذلل الكثير من تلك الصعوبات وتتحول إلى أسلوب تعليمي يألفه التلميذ، ويكسبه روح البحث وقدرة الإقناع وسلامة الإلقاء.

ب- **أساليب الملاحظة:** تعتبر الملاحظة من بين أساليب التقويم، وهي جزء لا يتجزأ من عمل المعلم اليومي مع التلاميذ، يعلمهم ويوجههم ويصحح أخطاءهم فهي إذن وسيلة من وسائل التقويم المباشر(5).

تتطلب هذه الوسيلة من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو أنشطة التعلم المختلفة، كالمشاركة في طرح الأسئلة أو الإجابة أو التعاون...

وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر ببعض الأهداف التربوية المتصلة بتطور المهارات أو اكتساب بعض العادات، حيث إنّ مثل هذا التعلم يصعب قياسه بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التحصيل المقننة.

عندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على القراءة السليمة أو التعبير الجيد علينا أن نقوم بمتابعة وملاحظة أدائه فيما يخص مثل هذه المهام، إذ إنّ الملاحظة المباشرة تقدم لنا مؤشرات مهمة تفيد في اتخاذ التصحيحات المناسبة من طرف المعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة كبيرة من أدوات الملاحظة، ومنها السجلات الوصفية، بطاقات التقويم، مقاييس التقدير، وتقوم عملية الملاحظة على:

- ربط الملاحظة بعملية التدريس.
- اختيار بعض حالات الملاحظة للتركيز على بعض التلاميذ.
- تسجيل وتلخيص الملاحظة بعد حدوثها مباشرة.

- عدم تفسير السلوك الملاحظ إلاّ بعد انتهائه، وفي وقت لاحق.

- اختيار قوائم أو نماذج ملاحظة سهلة الاستعمال ومناسبة لتسجيل السلوك الملاحظ.

ج- **الاختبارات والفروض:** تكمن أهمية الاختبارات والفروض في كونها تساعد على:

- توعية المتعلمين بمدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية وزيادة دافعيتهم للتعلم.

- التنبؤ بتحصيل المتعلمين ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى.

- اتخاذ القرار التربوي السليم نحو تصنيف المتعلمين وتوجيههم إلى نوع معين من التعليم أو تخصص معين من التخصصات.

- متابعة نمو المتعلمين والحكم على مدى تكامل هذا النمو وشموله.

- الحكم على فعالية التدريس وتطوير استراتيجياته من خلال نتائج التعلم.

- تطوير المناهج الدراسية، إذ أنّ الاختبارات تعكس مدى تحصيل المتعلمين لمنهج دراسي معين.

- إعلام الآباء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا، وبالتالي كسب ثقة الجماهير في إدراك أهمية التعليم المدرسي.

4- أنواع التقويم:

أ- **التقويم القبلي:** ويقصد به التحقق من امتلاك المعلمين الخبرة المطلوبة للشروع في الموضوع الجديد، ونتائج هذا التقويم تصبح أساسا لتحديد الخطوة الأولى من الدرس، أي تحديد السلوك المبدئي.

ومثل هذا الاختبار أو التقويم يشكل ضمانة للتأكيد على أن المتعلمين في المستوى المطلوب للشروع في الدرس الجديد، كما أنه قياس وتقويم للخبرات والمعلومات والمهارات التي تتبنى عليها حقائق الدرس الجديد(6).

وقد تكون موجودة في الدرس السابق، مباشرة للمادة نفسها، وأحيانا قد تكون موجودة في درس قد تم تدريسه قبل ذلك، أو في مجموعة دروس من المادة ذاتها، أو من مواد أخرى، وعلى الأستاذ تكييف قراراته فيما يتعلق بمراحل الدرس اللاحقة وفقا لنتائج هذا التقويم لأنها هي التي تحدد مسار الدرس الجديد.

ب- **التقويم التكويني:** ويأتي بعد أن ينجز الأستاذ والمتعلم مجموعة من الأنشطة التعليمية بهدف من أهداف الدرس للإجابة عن السؤالين التاليين:

- هل تحقق الهدف كما رسم في تحضير الدرس؟
- ما مدى الانجاز الذي تحقق؟

إنّ وظيفة التقويم التكويني هي الكشف عن مدى تحقق الهدف من جهة والكشف عن النقص والضعف في الأنشطة والطرائق والوسائل ودرجة كفايتها من جهة أخرى، كما أنه يرشدنا إلى تقويم صياغة الهدف نفسه، ويشخص مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، ويمدنا بالمعطيات التي تساعدنا على تحديد نوع القرارات التي يمكن أن يتخذها كل أستاذ ومتعلم.

ج- **التقويم النهائي:** يتصل بشكل مباشر بالأهداف، ويرمي إلى قياس مدى قدرة المتعلم على تمثل الأهداف المرجوة من الحصة الدراسية بكاملها وذلك بالنسبة لموضوع هذه الحصة، وبذلك.

فهو يشتمل على مجموعة من المهام (أسئلة مكتوبة أو شفوية، تدريبات أداء أعمال ما تختلف من حيث العدد والطول والزمن الذي يمكن أن تستغرقه

الإجابة عنها تبعا لموضوع الدرس من جهة ولمستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة من جهة أخرى.

5- مجالات التقويم التربوي: تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية بالنسبة لجميع عناصر العملية التعليمية، وهي تجري على نحو متواز مع بعض العمليات التخطيطية وبعض العمليات التنفيذية، هذا إلى جانب أنها تجري أيضا على نحو متعاقب مع بعض العمليات في كلا الجانبين التخطيطي والتنفيذي.

وإذا ما نظرنا إلى أي عنصر من هذه العملية (المعلم، المتعلم، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، المنهج....)، سنلاحظ أنها تخضع دائما لعملية تقويمية مستمرة على المستوى التخطيطي أو على المستوى التنفيذي.

أ- تقويم المتعلم (التلميذ): لما كان المتعلم هو المحور الأساسي الذي تدور حوله التربية بقصد توجيه سلوكه واكتشاف مواهبه واستعداداته وتفجير طاقته ومساعدته على تحقيق أقصى إمكاناته، فان تقويم نموه يعد من أهم الأمور في المجال التربوي، وهو في الوقت ذاته يلقي أضواء على جميع العوامل المؤثرة في نموه، منهجا وطريقة ومعلما ومدرسة ومجتمعا، وقد صنفت جوانب تقويم المتعلم كما يلي:

❖ **المعارف:** وتعتبر هذه المعارف التي يغلب عليها الطابع النظري أساسية لتطوير المعارف والمهارات الأخرى.

- **المعارف الأدائية:** يعبر هذا النوع من المعارف عن قدرات الفرد في الانجاز أو التكيف مع موقف موضوعي محدد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا، وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة، وفي الغالب يتم الاعتماد على اختبارات الكفاءة أو التحكم (Test de maîtrise) في هذا النوع من القياس.

- **المعارف السلوكية الاجتماعية:** تعتبر المعارف السلوكية الاجتماعية من الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، وبالتالي فهي ذات طبيعة مدنية أخلاقية.

- **المعارف التعبيرية:** وهي لا تقل أهمية عن المعارف الأخرى، التي يجب تنميتها عند المتعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم، خاصة وان المجتمع الحديث قوامه الاتصال، وتعتبر كفاءة التبليغ ضرورية في العصر الحالي لما يتميز به من كثرة الرسائل التي يتلقاها الفرد مع الرسائل التي يتلقاها الفرد يوميا «ويتمثل دور التقويم هنا في معرفة كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها وكيف ينقلها إلى غيره، ويعتمد في ذلك على تقنيات متعددة مثل: تحليل المحتوى اللغوي المقابلة، الاختبارات النفسية اللغوية»[7].

وإجمالا يمكن القول إنّ تقويم المتعلم يتضمن جميع جوانب شخصيته حسب التقسيم الكلاسيكي للشخصية التي يختصرها في المجال المعرفي والمجال الوجداني العاطفي والمجال المهاري الحركي، وتقويم كل مجال من هذه المجالات يتطلب وسائل وأدوات فنية متخصصة.

ب- تقويم المعلم: يخضع المعلم كغيره من عناصر العملية التعليمية للتقويم، ويتم ذلك من قبل الموجهين التربويين (المفتشين) اعتمادا على الزيارات الصفية له والمشاهدة الفعلية للممارسات والأدوار التي يقوم بها.

❖ **تقويم أداء المعلم:** ويتم في العادة قياس أداء المعلم من خلال مجموعة من المهارات التي تصنف في أبعاد رئيسة هي:

- **التخطيط للتدريس:** ويشمل العديد من المهارات منها:

❖ تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه.

- ❖ تحليل خصائص المتعلمين.
- ❖ اختيار الأهداف مع تحديد إجراءات التدريس.
- ❖ اختيار الوسائل التعليمية.
- ❖ تحديد أساليب التقويم.

- **تنفيذ التدريس:** ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- ❖ تهيئة قاعة الصف.
- ❖ إدارة اللقاء الأول.
- ❖ التهيئة الحافزة.
- ❖ الشرح.
- ❖ طرح الأسئلة.
- ❖ تنفيذ العروض العملية.
- ❖ استخدام الوسائل التعليمية.
- ❖ استثارة الدافعية للتعلم.
- ❖ الاستحواذ على الانتباه.
- ❖ العلاقات الشخصية.
- ❖ ضبط النظام داخل الصف.
- ❖ تلخيص الدرس.
- ❖ تعيين الواجبات المنزلية.

- **تقويم التدريس:** وينطوي على المهارات الفرعية التالية:

- ❖ إعداد الأسئلة الشفوية.
- ❖ إعداد الاختبارات وتصحيحها.
- ❖ تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها.

❖ رصد الدرجات(التنقيط) وتفسيرها.

- **المظهر العام والسمات القيادية للمعلم:** ويتضمن:

❖ الشخصية والعلاقات الإنسانية مثل الاهتمام بالمظهر والتصرف.

❖ التفاهم والاتزان واللطف واحترام التلاميذ.

❖ توزيع الاهتمام على التلاميذ.

❖ الاستجابة للظروف الطارئة.

❖ تقبل أفكار التلاميذ ومقترحاتهم.

❖ التعرف على مشكلات التلاميذ.

❖ العدل والإنصاف مع التلاميذ.

❖ إقامة علاقات ودية معقولة.

ولتقويم المعلم فوائد منها:

- الشعور بالأمن.
- الاطمئنان.
- ازدياد الثقة بالنفس.
- الأمانة.
- الإخلاص للمهنة.

ج- **تنظيم طرائق التدريس:** تخضع طرائق التدريس بدورها إلى التقويم المستمر من أجل الكشف عن نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف ومعالجتها، ويرتبط تقويمها بالإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي يمكن اعتبارها بمثابة المحاكاة الضرورية لنجاح الطريقة وهي كالأتي:

- ما مدى ملائمة الطريقة للهدف المحدد من التدريس؟
- ما مدى ملائمة الطريقة للمحتوى المقرر للتدريس؟

- ما مدى ملائمة الطريقة لمدى وعي المعلم بالتلميذ؟
- ما مدى مشاركة المتعلم؟
- ما مدى تنوع الطرائق التي يستخدمها المعلم؟

د- **تقويم المنهج المدرسي وتطويره:** يخلط البعض بين تقويم المنهج وتطويره، خاصة غير المتخصصين، وإنّ تطوير المنهج سمة من سمات التربية في العصر الحديث المتميز بسرعة التغير لدرجة تصل إلى حد الانفجار المعرفي.

كما أنّ التقدم السريع في العلم والتكنولوجيا يجعل الكثير من المعارف تتقادم(8)، يضاف إلى ذلك خلق معارف ومهارات جديدة تحول بسرعة إلى وسائل أكثر إنتاجية ومردودية، ومع ذلك النمو السريع في مختلف مجالات الحياة، مما يخلق حاجات اجتماعية واقتصادية متزايدة.

إنّ هذه الانعكاسات الواضحة على النظام التربوي عامة، وعلى المنهج المدرسي خاصة تتطلب تطويرا مستمرا ومتجددا للمنهج المدرسي، لتتمكن التربية من القيام بدورها وتلبي الحاجات الملحة للمجتمع، وتجد الحلول المناسبة لها.

❖ **خاتمة:** للتقويم مفاهيم ومهارات من شأنها تقوية الرابط بين تقويم تعليم التلاميذ وبين العملية التعليمية كما أنّ أنواعه ما هي إلاّ وسيلة لتحسين التعليم.

❖ **بالنسبة للدارس:**

- يكون حافزا لبعض الدارسين على التعلم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.
- يساعد التقويم الدارس على معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف.

❖ **بالنسبة للمدرس:**

- هو وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم أو الوسائل التعليمية التي استعان بها.

- يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية.

❖ **بالنسبة للمدرسة:**

- يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها ومدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.
- يساعد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أم في مجموعة نشاط.
- يساعدها في مقارنة انجازها وأدائها بانجاز المدارس الأخرى.
- التعرف على ذوي الحالات الخاصة، كالذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية مثلا، أو الذين تنقصهم بعض القدرات أو الموهوبين في جوانب معينة فتعمل على رعايتهم.
- يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع ومدى ارتباط أهداف المدرسة ومنهجها بسوق العمل.

❖ **بالنسبة لتطوير المنهج:**

- يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة.
- يزيد من فعالية تنفيذ المنهج.
- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

❖ هوامش:

1 -الجوهري: *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، تح: محمد محمد تامر، د.ط، دار الحديث، القاهرة، ص978.

2 -سعادة أحمد جودت: مناهج الدراسات الاجتماعية، د.ط، دار المعلم للملايين، بيروت 1984، ص15.

3 -المرجع نفسه، ص20.

4 –المرجع نفسه، ص25.

5 –بوسنة محمود: ***علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية***، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007 ص115.

6 –ينظر: قلادة فؤاد سليمان: ***الأهداف التربوية والتقويم***، د.ط، دار المعارف، مصر 1982 ص115.

7 –بوسنة محمود، علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية: ص35.

8 –ينظر: أحمد راشدي طعيمة: ***الأسس العامة لمناهج اللغة العربية***، ط1، دار الفكر العربي، 1975، ص175.

مراحل اكتساب اللغة عند الطفل
دراسة ضمن علم النفس العيادي

أ. غازلي نعيمة
جامعة مولود معمري- تيزي وزو

تمهيد: تعتبر اللغة أساس الحضارة البشرية، وتمثل الوسيلة الرئيسة التي تتواصل بها الأجيال. ولقد تناول موضوع اللغة الآلاف من الفلاسفة والمفكرين والعلماء في مختلف التخصصات، وقد تمت دراستها من زوايا متعددة، ومن بين العلماء الذين يزخر الميدان بجهودهم علماء النفس. وإذا كانت اللغة هي موضوع التخصص لدارسيها، ودارسي فروعها المختلفة كالنحو والشعر، والآداب والبلاغة فهي أيضا موضوع دراسة وبحث لعلماء النفس، فقد نتج عن التأثير والتأثر للعلاقة بين المواضيع تيارات فكرية وعلمية جديدة كعلم النفس اللغوي وقد بدأت الجهود المبذولة في هذا الفرع الأخير تنمو بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة وتعددت زوايا الاهتمام بدراسة اللغة سواء من حيث فهمها، أو إنتاجها أو اكتسابها، ومراحل ارتقائها. فبعض علماء النفس تعرضوا لدراسة الكلمات باعتبارها تعبيرا عن الكيانات العقلية (الأفكار)، وحظيت مسألة الجهاز العصبي خاصة والجهاز العقلي عامة. - المسئولان عن الكلام- باهتمام الكثير من الباحثين وتأملاتهم مثل: "**فرويد**" **(Freud)** (1891- 1924) "**فونت**" **(Wundit)** (1900)، و"**بيك**" **(Beck)** (1931)، و"**جولد ستين**" **(Goldstin)** (1948)، و" **لاشلي**" **(Lachley)** وهناك من بين علماء النفس من اهتم بتأثير العادات اللفظية على أنواع أخرى من السلوك، منذ بداية ظهور علم النفس

كعلم، منها دراسة "**جالتون**" (Galton) (1879) لتداعي الكلمات وعناية "**إبنجهاوس**" (Ebenghouse) (1897) بالمعنى، وحفظ وتذكّر المواد اللفظية كما تناول بعض علماء النفس الأمريكيين تأثير العادات اللفظية على الإدراك وعلاقة اللّغة بالتّعلم، والذاكرة والتفكير ولم يكونوا في ذلك يهتمون بخصائص لغة محددة وإنما باللّغة بصفة عامة .[1] وبهذا أصبحت اللغة من بين اهتمامات علماء النفس، وتعد من بين الموضوعات التي يدرسها علم النفس، وذلك لتحديد العوامل السيكولوجية المختلفة التي تدخل في ارتقاء اللّغة واستخدامها سواء لدى الأسوياء أو لدى المرضى النفسيين.

بناء على ما سبق يمكن طرح السؤال التالي:

ما علاقة علم النفس باللّغة؟

رغم أن البعض يرى أن اللّغة موضوع خاص بدارسي اللّغة أو هي موضوع خاص بعلم اللّغة، لكن لوحظ أن هناك تداخلاً بين مفاهيم اللّغة في معظم العلوم الإنسانية، ونشأت عن ذلك تيارات فكرية وعلمية جديدة كعلم النّفس اللّغوي، أو علم اللّغة النّفسي، فإذا كان علم اللّغة يوجه اهتمامه إلى الرّسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها إلى السماع، فإن العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة أو تعقبها تقع خارج نطاقه، وهي من بين النقاط التي يهتم بها علم النفس عند تناوله لموضوع اللّغة وبما أن البعض يرى أن اللّغة هي تعبير عن الفكر فإنه بهذا يمكن اعتبار اللّغة جزءا من علم النّفس[2]. فعالم اللّغة يحاول إيجاد وصف للّغة معينة من حيث صعوبتها وتراكيبها، والمعجم والتاريخ، وكيفية كتابتها، إذا كان لها صورة مكتوبة وهي نقاط لا تعني عالم النّفس كثيرا، فهذا يتعامل مع اللّغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة، فهو يهتم بالإدراك، وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات أو في تحديد ملامحها

الدلالية وكيفية اكتساب اللّغة، وتعليمها، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللّغة. ويضم مجال الدراسة النّفسية للّغة أيضا كيفية تحويل المتحدث الاستجابة إلى رموز لغوية، والتي بدورها تعد عملية عقلية لدى الإنسان ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للّغة، وعند وصول هذه اللّغة إلى المستقبل يقوم بفك هذه الرموز اللّغوية في العقل إلى المعنى المقصود، تعد هذه العملية عقلية أخرى تدخل في إطار علم النّفس، أما الرّموز الصوتية التي تنتقل من المتحدث عبر الهواء إلى المستقبل فهي مجال البحث في بحث علم اللّغة(3).

وبهذا التقارب بين علم النّفس وعلم اللّغة نتج عنه علم جديد أطلق عليه علم النّفس اللّغوي ويعرفونه بأنه "ذلك الفرع من علم اللّغة التطبيقي الذي يدرس اكتساب اللّغة الأولى وتعلم اللّغة الأجنبية، والعوامل النّفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق، والعلاقة بين النّفس البشرية واللّغة بشكل عام"(4). بهذا سنحاول التطرق بشيء من التفصيل إلى اكتساب اللّغة وارتقائها عند الطفل في النقاط االتّالية.

- **اكتساب اللّغة وارتقاؤها:** يمثل اكتساب اللّغة وارتقاءها أحد الموضوعات المهمة في علم النّفس الارتقائي* وعلم النّفس اللّغوي التي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة. إنّ للارتقاء اللّغوي لدى الطفل في السنوات الثلاثة الأولى من العمر أهمية بالغة في اكتساب اللّغة، فهو يستطيع أن يقدم نفسه إلى الآخرين من خلال أنماط سلوكية أو اجتماعية معينة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه. ومما لا شك فيه أن نوع العلاقات بالآخرين لا تحدده اللّغة، بل تحدده عوامل أخرى، كالطمأنينة، وتعدد تجارب

* - علم النفس الارتقائي، علم النفس النمو.

الرضا، والحنان، وعلاقة الشخص بالأشخاص الآخرين المألوفين والمحبوبين لدى الطفل.

إلا أن اللّغة تساهم في إبراز هذه العلاقات واكتسابها كما أنها تسهم في نموها.

إن اكتساب اللّغة لدى الطفل يبدأ بالأصوات، ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم تركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات معنى [5].

وتمر عملية ارتقاء اللّغة لدى الطفل بثلاث مراحل:

1- **مرحلة ما قبل الكلام:** فعندما يأتي المولود إلى هذا العالم لا تكون أجهزته الإدراكية أو الصوتية قادرة بعد على إصدار الكلام، ولكنها مع ذلك تكون مبرمجة بشكل عام، بحيث تكتسب هذه القدرة بناء على عملية نضج للجهاز العصبي المركزي، وتمضي في مراحل متتابعة.

2- **مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها:** فمنذ نهاية الشهر الأول يستطيع الأطفال تمييز الأصوات البشرية من الأصوات الأخرى، وفي نهاية الشهر الثاني يستجيب بشكل مختلف لصوت أمه، ثم الإناث غير المألوفات له، وفي أوائل النصف الثاني من السنة الأولى يصدر الطفل بعض الأصوات محاكيا بها الأشخاص الكبار، إلا أن هذه الأصوات لا تكتسب معانيها إلا في مرحلة متأخرة، وتظل قدرة الطفل على استخدام لغة الراشدين ضئيلة، بينما تزداد قدرته على فهمها حتى منتصف السنة الثانية، وفي النصف الثاني من تلك السنة تنمو قدرته على الكلام بصورة بارزة ومفاجئة ثم تأخذ بعدها في التسارع[3] وبهذا فإن الأطفال يظهرون في البداية قدرات لغوية خاصة تشمل الانتباه

الانتقائي والتمييز الصوتي، وتقليد جوانب الكلام، وتزامن الحركة مع أنماط الكلام، وإدراك الفونيمات.

وقد تم تحديد أربع مراحل لإنتاج الأصوات في العام الأول من العمر وهي:

- الصياح الذي يبدأ مع الميلاد.
- الأصوات الأخرى التي تشبه الهديل، والتي تبدأ في نهاية الشهر الأول.
- المناغاة التي تبدأ في منتصف العام الأول.
- الكلام المشكّل في نهاية العام الأول.

ولقد أوردت **سميث** (Smith) بيانا بمتوسط النمو اللّغوي كما يلي:

- من ستة أشهر إلى سنة: ثلاث كلمات
- من سنة إلى سنة ونصف: تسع عشرة كلمة
- من سنة ونصف إلى سنتين: مائتان وخمسون كلمة
- من سنتين إلى سنتين ونصف: ثلاث مئة وسبعون كلمة
- من سنتين ونصف إلى ثلاث سنوات: أربع مئة وخمسون كلمة

ومن الملاحظ أن الطفل يحقق قفزة كبيرة في عدد الكلمات التي ينطقها عند منتصف السنة الثانية[1].

3- **مرحلة الكلمتين وما بعدها:** ففي الشهر الثامن عشر إلى الشهر العشرين يتوصل الطفل إلى استخدام كلمتين وليس كلمة مفردة، وفي هذه المرحلة تظل اللّغة أبسط من لغة الراشدين، وأكثر انتقائية بالرغم من أنها تضم الأسماء، الأفعال، الصفات، وكذلك الأدوات والضمائر ويكون الكلام جديدا، إبداعيا وليس نسخة من لغة الراشدين. وتستمر عملية نمو وارتقاء اللّغة بعد ذلك، وتزداد ثراء وخصوبة، وتنوعا سواء في المعجم أو في معاني المفردات أو الجمل التي يمكن صياغتها.

- **النظريات المفسرة لاكتساب اللغة:** هناك عدة نظريات في علم النّفس تعرضت لتفسير كيفية اكتساب اللّغة، ويمكن إجمال هذه التطورات في ثلاث فئات رئيسة وهي:

1- نظرات التعلم والتشريط بأنواعها المختلفة كـ"**واطسون**" (Watson) و"**سكينر**" (Skinner) وغيرهما، ولقد فسروا اللّغة على أساس النظرية السلوكية، إذ يعتبرون اللّغة استجابات يصدرها الكائن الإنساني ردا على منبهات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة، والكلمات تستخدم كمنبهات واستجابات أيضا تخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم. أما "**سكينر**" فيرى أن اللّغة مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وفي حالة استخدام اللّغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة، مثل التأييد الاجتماعي التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقدم منطوقات معينة، خصوصا في المراحل المبكرة من الارتقاء[6].

لكن هناك من نقد هذه الفكرة ومنهم " **تشومسكي**" (Tshomsky) الذي يرى أن تحليل نظريات التعلم لمعاني الكلمات في ضوء الترابط بين كلمة وشيء، أو بين كلمة وكلمة، أو بين كلمة ومشاعر تثيرها، يفشل في قياس التعقيد الكامل للظاهرة، وقد يكون ذلك أكثر وضوحا، لو إننا التفتنا إلى معاني الجمل أكثر من النظر إلى معاني الكلمات.

2- النظريات العقلية التي يمثلها كل من " **لينبرج**" (Linbredj)

و"**تشومسكي**" (Tshomsky) فـ "**تشومسكي**" يرى أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك العقلي، فكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة، وتعتبر اللّغة في المبدأ العقلي تنظيماً عقليا فريدا من نوعه تستمد

حقيقتها من حيث إنها أداة للتعبير والتفكير، وأنصار هذا الاتجاه يرون أن اللّغة مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها.

فمن المسلم به أن لدى الطفل استعدادا لمهارة لغوية فطرية تسمى "جهاز اكتساب اللّغة"، وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يمكّن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى وإنتاج استجابة. إلا أننا نجد أن هذا الاتجاه النظري ركز اهتمامه فقط على الجانب العقلي للفرد دون الأخذ بعين الاعتبار دور البيئة المحيطة به في اكتساب اللغة[3].

3- النظرية المعرفية التي ترتبط بأعمال **"جان بياجيه" (J.Piagi)** وجوهرها هو ارتقاء الكفاءة اللّغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته.

فاكتساب اللغة في رأي **" بياجيه"** ليس عملية تشريعية بقدر ما هو وظيفة إبداعية حقا، إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة التقليد والتدعيم ولكن **"بياجيه"** يفرق بين الكفاءة والأداء، فالأداء في صورة "التركيبات" التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللّغوية، وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة، يمكن أن تنشأ نتيجة التقليد، إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية[7].

ما هو ملاحظ من عرضنا السابق أن نظريات اكتساب اللّغة تقف في مواجهة بعضها البعض عند تفسير اكتساب اللّغة، وقد بنى أصحاب كل نظرية وجهة نظرهم على انتقاداتهم لأصحاب النظريات الأخرى، وذلك لاتخاذهم موقفا تنافسيا. وبما أن اكتساب اللّغة واستخدامها يعد سلوكا معقدا فإن فهمه لا يتم إلا بالنظر إليه بصفة تكاملية فلكي نتكلم ونكتسب اللّغة ونتقنها لابد من استعداد عصبي ولادي يعمل كأساس تبنى عليه هذه المهارات. وبما أن اللّغة

تتشكل بنفس المراحل لدى كل الأطفال، فإن حدود أية إصابة في مرحلة من المراحل يؤثر تأثيرا سلبيا في كفاءة اكتساب اللّغة، ومن جهة أخرى فلا يمكننا إنكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة خلال اكتساب اللّغة، فإذا تجاوز الطفل المراحل الأولى لاكتساب اللّغة دون وجود تنبيهات اجتماعية كلامية أو نماذج يمكن محاكاتها أو كانت البيئة التي يعيش فيها فقيرة من الناحية اللّغوية، فإنه سيصاب بنقص ما في هذه الوظيفة المهملة. فاكتساب اللّغة السليمة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة بأن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبّروا عن رغباتهم، وتسهل عليهم عملية التفاعل مع الآخرين ويستطيع الفرد أن يصل درجة من التوافق مع نفسه ومع الآخرين.

المراجع:

1- سويف (مصطفى)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتب الأنجلومصرية، الطبعة الرابعة، 1975.

2- باي (ماريو)، أسس علم اللغة، تعليق أحمد مختار عمر، القاهرة، عالم الكتاب الطبعة الثانية، 1983.

3- جمعة (سيد يوسف)، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.

4- الحولي (محمد علي)، معجم علم اللّغة النظري، بيروت، مكتبة لبنان 1982.

5- إسماعيل (محمد عماد الدين)، الأطفال مرآة المجتمع، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنوات تكوينه الأولى، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد 99 1986.

6- سهير (محمد سلامة)، علم النّفس اللّغوي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، الطبعة الأولى 2006.

7- أبو جادو (صالح محمد علي)، علم النفس التطوري (الطفولة والمراهقة) دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2007.

العربيّة في الصّحف اليوميّة بين الفصحى والعاميّة

أ. صافية كساس
جامعة مولود معمري- تيزي وزو

مقدمة: لقد اعتاد الإنسان على الكلمة المطبوعة، ومحتوى يقدم له الأخبار والمعلومات فيما عرف بالصحيفة التي كانت ولا تزال مظهرا لا غنى عنه في أي مجتمع كان حتى مع التحدي الذي تفرضه وسائل الإعلام الأخرى كالإذاعة والتلفزة، والشبكة العنكبوتية (الانترنت)؛ إذ ما تزال الصحيفة تمثل مؤسسة ثقافية راسخة الجذور كأحد وسائل الاتصال الرئيسية في عصرنا الحاضر بما لها من تأثير عميق وواسع جدا في جمهور القراء والمثقفين، فاحتلت بذلك جزء أساسيا من حياتهم اليومية، فما قصة ارتباطها التاريخي بالإنسان؟ ما مفهومها؟ وما أهميتها؟

وبما أن اللغة تعتبر عنوان هويّة الشعوب في كلّ الأزمان _لأنّها تعبر عن فكرهم وتاريخهم وحضاراتهم_ فقد بات على عاتق الصحافة المكتوبة على غرار المنطوقة والمرئية المسموعة الصادرة باللغة العربية في البلدان العربية -وأخص هنا الجزائر- مسؤولية ضخمة تتمثل في الحفاظ على اللغة العربية وتقويم اللسان العربي، ورعايته ونشره بأحسن صورة، لا لأنّها لغة مقدسة باعتبارها لغة القرآن الكريم وكلام اللّه العظيم فقط، بل لأنّها تمثل هويّة أمتنا وتاريخنا الحضاري المجيد؛ فما هو واقع هذه اللغة المستعملة الآن في الصِّحافة المكتوبة؟ وإذا كان جلّ العلماء والباحثين في هذا المجال يجمعون على أنّ اللغة المستعملة في الصّحافة الجزائرية هي اللغة الثالثة أو الوسطى - وهي ما يسميه

البعض منهم بالفصحى المعاصرة- فإلى أيّ مدى أسهمت هذه الفصحى باستعمالها في الصحف الجزائرية في ترقية اللغة العربية، والحفاظ على أساليبها الفصيحة؟ ما هي خصائصها؟ وما أبرز سماتها؟ وهل حقق استعمال هذا المستوى في الصّحافة المكتوبة النجاح المطلوب، أم يجب أن نطمح وننادي بأسلوب أحسن من هذا وأفضل لكي نستطيع أن نقول أنّ اللغة العربية في أمان، قادرة على منافسة لغات العالم، وخاصة اللغة الانجليزية التي أضحت لغة التكنولوجيات الحديثة؟

1 - الصحافة والإنسان.. علاقة تاريخية: تعود جذور الصحافة إلى القرن الرابع عشر حينما أصبحت الأخبار تجارة حقيقية في أوربا إبان عصر النهضة وبرغم ظهور المطبعة في أواسط القرن السادس عشر إلا أنّ نحو ستة عقود مضت قبل أن تصدر أول صحيفة عام 1609م في استراسبورغ هي صحيفة جازيت(1) ومنذ ذلك التاريخ تطورت الصّحافة بإيقاع بطيء، لكنّه ثابت، وبعد نحو مائة عام من ظهور أوّل صحيفة دورية منتظمة تعاظمت أهميّة الصّحف وأصبحت مصوّرة جزئياً، لكن عصر الصّحافة الجماهيريّة بالشكل الذي نعرفه اليوم لم يبدأ إلا في منتصف القرن التاسع عشر لأسباب عديدة من أبرزها: تطور تقنيات الطّباعة باختراع آلة الطباعة وآلة صف الحروف(2)، إلى جانب أسباب أخرى لا تقلّ أهميّة تتمثل، خصوصاً، بظهور عصر الاختراعات الكبرى مثل: الهاتف واللاسلكي والقاطرة البخارية، وتطور سرعة البريد وقلة تكاليفه، وأسباب سياسية واجتماعية تمثلت، خصوصاً، بظهور عصر الأيديولوجيات في أوربا خلال القرن التاسع عشر وزيادة نسبة التعليم، واتساع دائرة المشاركة الشعبية في العملية السياسية، وما نتج عنه من تنامي الحريات الصّحافية، فضلاً عن الحروب التي شاهدتها أوربا والولايات المتحدة خلال القرنين الثامن عشر

والتاسع عشر، وبسبب هذه الفترة الطويلة التي عاشت خلالها الصّحافة فقد تشكل نوع من الألفة بينها وبين الإنسان وباتت الصحف مظهراً لا غنى عنه في أيّ مجتمع، بل إنّها أصبحت رمزاً سيادياً للدول والحكومات، ودخلت كوسيط في الصراعات السياسية والأيديلوجية، وأصبحت أحد الأوعية الأساسية للمعلومات والآراء في هذا العصر.

وإذا كانت الصحافة قد احتاجت إلى نحو ثلاثة قرون كي تتحول إلى وسيلة جماهيرية شعبية رخيصة الثمن وسهلة التوزيع، فإنّ الفترة التي تلت ذلك شهدت ازدهار عصر الصّحافة بشكل واسع النطاق، حتى أصبحت الصّحيفة جزءًا أساسيا من الحياة اليومية للناس في شتّى أنحاء العالم، مع الفوارق التي تفرضها حقائق التقدم الاقتصادي والمهني ونسبة التعليم في كلّ مجتمع، لكن الصّحافة عموماً أصبحت في أواخر القرن العشرين ظاهرة متصلة بحياة الناس والتقدم الاجتماعي والبناء الثقافي، والتنمية الاقتصادية في شتى المجتمعات.

2- تعريف الصحافة المكتوبة: يطلق هذا المصطلح على المادّة الكتابية الّتي تعرض لموضوع معين يوجّهه أحد المتخصّصين إلى جمهور القراء والمثقفين من خلال الجرائد والمجلات اليومية أو الأسبوعية أو حتى الشّهرية، أي أنّها خليط من الورق والأحبار والصور، أو "مجموعة من الكلمات والمساحات البيضاء أو الفراغات البيضاء الّتي تفصل بينها[3]" تحمل معلومات ومعاني وأفكارا دينيّة أو سياسيّة، أو اقتصاديّة أو اجتماعيّة، أو علميّة أو أدبيّة، أو فنيّة أو رياضيّة، أو تاريخيّة أو عسكريّة...إلخ، وقد تتضمّن كذلك مقترحات وآراء، ووجهات نظر حول الموضوع أو القضيّة المطروحة، فالكلمة الصّحافية هي الوسيلة الخالية من الصوت البشري، ولقد "اخترعت الكتابة على صورة اللّفظ فأصبحت الرّموز الخطّية دالّة على أصوات اللّغة، وتابعة لها[4]"، وهي أولا عمل فردي وتجربة

شخصية فيها قدر مهم من الخصوصية التي لا تتوفر بنفس المقدار في كل من الإذاعة والتلفزة، كما أنّ قارئها يحظى بقدر من المكانة الاجتماعية، ولهذا فهو: "جمهور مختلف عن جمهور الرّاديو والتّلفزيون الّذي لا نضمن أن يكون قد وصل إلى مستوى ثقافي، أو حتّى يجيد القراءة والكتابة(5)"، وما تضفيه هذه الصّحافة على قرائها هي الشعور بوجود نسبة من التفاوت بين قارئ وآخر في التفاعل مع مضامين الصّحيفة الذي يضع هامشاً ملحوظاً من الانتقائية والتّميّز.

3- أهمية الصِّحافة المكتوبة وفوائدها: تُؤَكِّد أهمية الصّحيفة في المجتمعات المعاصرة على ما يتجاوز الحاجة إلى المعلومات والأخبار، إلى تلبية الرغبات للقراء مما جعل من الصّحيفة جزءاً أساسيا من نسيج الحياة اليومية للناس العاديين، حيث إنّها تقدم خدمات فريدة وتشبع رغبات قرّائها، وحتى مع التحدي الذي فرضته وسائل الإعلام الأخرى مثل الإذاعة والتلفزة، حيث لا تزال الصّحيفة تمثل مؤسسة ثقافية راسخة الجذور كإحدى وسائل الاتّصال الرئيسة في عصرنا(6)، وتبرز أهميّتها في فوائدها التي نجملها فيما يلي:

1/3- قلة تكلفتها وكثرة مقالاتها وتنوعها: حيث إنّ قلة تكاليفها سواء للناشر أو المستهلك منح لها قدراً مهماً من التواصل مع الجمهور، وجعلها جزءاً يومياً من حياة الناس ممّا أدى إلى رفع عدد النسخ اليومية للصحيفة بشكل ملحوظ، وهو أمر يبرز أكثر إذا ما أضفنا إلى كل ذلك ما يتعلق بمضامين الصحف، وما توفّره من معلومات تتجاوز الخبر والصورة الباهرة التي تقدمها التلفزة إلى التنوع الفكري العميق وتفسير الأحداث وتحليلها ناهيك عن تنوع تخصصاتها التي وفرت للقراء قدرة الانتقاء والإحاطة الشاملة سواء في ميدان اهتمام محدد كما في حالة الصحف والمجلات المتخصصة، أو في الاهتمامات الشاملة التي توفرها الصحف العامة.

2/3- إمكانية الاحتفاظ بها: فبالإضافة إلى كون قراءة الصحيفة تجربة شخصية فهي أيضا ملكية فردية بحتة، فبثمنها الزهيد يمكن للقارئ أن يحتفظ بها ويعود إليها متى شاء، في حين أنّ التلفزة مثلاً، وبالرغم من أنّها الوسيلة الاتصالية الأكثر انتشاراً اليوم، لا تمنح هذه الفرص للاستخدام الشخصي وتقدم للمشاهدين مواد جماعية لا سبيل فيها للخيال أو للانتقاء ناهيك عن الخصوصية[7]، حيث لا يمكن الاحتفاظ بها إلاّ من خلال إمكانات وتقنيات ليست سهلة؛ في حين أنّ الجرائد والمجلات لها خاصيّة البقاء لفترة طويلة "تسمح للقارئ بالتّعامل معها بحريّة، إذ بإمكانه قراءتها متى أراد وأكثر من مرّة والاحتفاظ بها[8]"، كما أنّ كون الصّحافة المكتوبة لا يخالطها صوت ولا صورة متحركة ناطقة يدفع القارئ إلى أن يكون مشاركا إيجابيا في عملية الاتصال الإعلامية، "ذلك لأن استيعاب المقروء يجعل الفرد مندمجا بالنص ومتفاعلا معه[9]"، حيث يفكر ويتخيل إذا أراد ذلك، فيتمتع بلذة الاكتشاف والموازنة، وتصور المواقف والأحداث والتعمق.

3/3- توفير الوقت: حيث إنّ الصّحافة المكتوبة بخلوها من الصوت تفقد العنصر الذي تستمد منه اللغة الإذاعية والمرئية دفعا وتأثيرا؛ على أنّ في هذا الضعف قوّةً، لأنّ القارئ أمام الصّحيفة سيّد الموقف، فهو قادر على تحديد وقت القراءة ومدّتها، ولديه الفرصة الكافية لإعادة قراءة الخبر إذا لم يفهمه، أو لم يتّضح معناه[10]، والتوقف عند مقاطع معينة أو جمل معينة أو مفردات معينة وصولا إلى فهم ما يمكن أن يكون قد فاته فهمه في أثناء القراءة السريعة أو القراءة الأولى وقديما قالوا: "اللسان مقصور على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد والغائب، وهو للغابر الحائن مثله للقائم الراهن والكتاب يقرأ في كل مكان، واللسان لا يعدو سامعه، ولا يتجاوزه إلى غيره[11]"، ومن هنا فإنّ

الكلمة الصّحافية هي الأداة التي تمكن الجمهور من التحكم في الوقت وعدم الخضوع لسرعة الصوت، بحيث يستطيع أن يسبق الكلمات أو يتوقف عند بعضها متذوقا، ويستطيع أن يرتدّ إلى الوراء وأن يسقط بعضها أيضا.

3/4- كونها مرجعاً تاريخياً: وإذا كانت الصّحافة تشترك مع بقية وسائل الاتصال الجماهيري في العديد من الوظائف والأهداف، فإنّ الصّحيفة ظلّت متميّزة بقدرتها على التّوثيق، حيث أتاحت لها عراقتها أن تختزن جزءً مهماً من التجربة الإنسانية في القرون الأخيرة، حتى أصبحت مرجعاً تاريخياً أساسيا إلى جانب خصائص أخرى منحت هذه الوسيلة قدراً مهماً من التميز وعناصر الديمومة.

3/5- التعود على القراءة، وكسب قاموس لغوي: حيث إنّ أول ما خلق اللّه "القلم"، كما أنّ أول كلمة أنزلها سبحانه وتعالى في القرآن الكريم هي كلمة (اقرأ) في قوله تعالى: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ 1 خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ 2 اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ 3 الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (العلق: الآية من 1 إلى 3)، وهذا تنويه من اللّه عزّ وجلّ بأهميّة القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع من أجل الخروج إلى نور العلم والمعرفة، وقديما قال الجاحظ: القلم أبقى أثرا واللسان أكثر هذرا[12]"، لهذا فإنّ النطق بهذه الرموز المطبوعة التي تشترك فيها أداة النطق (التكلم) مع حاسة البصر وحاسة السمع - إذا كانت القراءة جهرية- يدرك من خلالها القارئ معنى الكلمات فيفهم ما يقع تحت نظره من الكلمات والمصطلحات والمعاني الغريبة عنه أو الجديدة بالنسبة إليه[13]، كما يتعوّد على القراءة والفهم من خلال تنشيط خياله وتغذيته والاستفادة مما يقرأ، بالإضافة إلى تنشيط ذاكرة الإنسان من خلال حل بعض الألغاز والاستمتاع كذلك بإيجاد الكلمات اللغوية المترادفة أو المتضادة من خلال فقرة الألعاب التي توفرها

خدمات الصحف اليومية، وكذا استعمال الذكاء في فهم بعض الرسوم الكاريكاتورية الهادفة. ومن هنا نجد أنّه بالرغم من تعدد مصادر المعلومات في وسائل الاتّصال الحديثة والوسائل التكنولوجية من كمبيوتر وانترنت ووسائل الإعلام إلا أنّ القراءة لم تفقد مكانتها ولم يتراجع دورها في عملية التّعليم والتّعلم، بل ازداد دورها وازدادت أهميتها، ولكن إذا كانت هذه الصّحافة المكتوبة تكسب جمهور القراء والمثقفين اللّغة، فما نوعية هذه اللغة التي تمدهم بها؟ أي: ما المستوى الذي تكتب به؟

4- واقع اللغة المستعملة في الكتابة الصّحافية: لقد شهدت أساليب الكتابة والتعبير في الصِّحافة العربية تطوراً كبيراً ومتصلاً منذ ما يزيد على قرن ونصف، ففي النصف الأول من القرن العشرين قبل القرن العشرين اتّسم أسلوب الكتابة الصّحافية بلغة العصر بما فيها من صعوبة، بحيث تبدو الآن قراءة أي نص من نصوص تلك الفترة أمراً غير سهل، ومع الأيّام أصبح أسلوب الكتابة في الصّحافة العربيّة أكثر سهولة وسلاسة، وأكثر التصاقاً بروح العصر عما كان عليه في الماضي، فالعصر الحاضر الذي يوصف بأنّه عصر السرعة انعكست سماته على صحافته شكلاً ومضموناً؛ لذا فإنّ المتأمّل في لغة الصِّحافة المكتوبة ليتفطّن إلى أنّها تحمل كثيرا من مظاهر التّغيير الّتي تختلف فيها عن اللّغة العربيّة الّتي نزل بها القرآن الكريم وصيغ من خلالها التّراث العربي، ولا غرابة في ذلك لأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تتطوّر بتطوّر الحياة، ومن ثمّ "فقد كان في حكم المحال أن تستخدم فصحى التّراث في صوغ الرّسالة الإعلاميّة المعاصرة[14]"، لذا أجمع الكثير من العلماء واللغويين المحدثين على أنّ اللغة المستعملة في الصِّحافة المكتوبة هي الفصحى المعاصرة وهي العربية التي تأخذ من الفصحى التّراثيّة نظامها اللّغوي نحوا وصرفا وإعرابا لكنّها تتجاوزها

وتزيد عليها في معجمها اللّغوي، وفي نظامها الصّوتي وفي بنيتها التّركيبية وحقولها الدّلاليّة، يقول عنها إبراهيم السامرائي: "هي عربية جديدة نقرؤها في الصحف والمجلات، ونسمعها في أحاديث المعربين في وسائل الإعلام.. يقولها الصحفي والاقتصادي والاجتماعي والأديب الناقد، والشاعر، وقد تلقى شيئا منها في خطبة الجمعة: إنّها "لغة الجرائد"؟ حيث فرض علينا واقع الأمر أن نسجلها على أنّها مرحلة تاريخية آلت إليها لغتنا، من حقنا أن ندعوها "عربية معاصرة"(□□)"؛ وهي لغة تقف في منتصف الطريق بين النثر الفني، أي لغة الأدب وبين النثر العادي، أي لغة التخاطب اليومي، لها من النثر العادي ألفته وسهولته وشعبيته، ولها من الأدب حظها من التفكير، وحظها من عذوبة التعبير، وقد صيغت في قالب فصيح، فما هي أبرز خصائصها؟

5- خصائصها: بما أنّ لغة الصِّحافة المكتوبة تختلف عن لغات العلوم الدقيقة والتّقنيّة، وعن لغة الأدب القديم المتأثر بالأساليب البيانية والبديعية وبزخرفاتها التي لم تعد صالحة للصِّحافة، لأنّها تتجاوز مخاطبة الفئات المتخصصة إلى الجمهور الواسع ذي المستويات المتفاوتة، فإنّنا نجد أنّه من بين الخصائص المميزة في تركيب اللغة الصِّحافية ما يلي:

1/5- البساطة: وهي خاصيّة أساسية في الإنشاء الصّحافي، وذلك لأنّ الأخبار في الصّحيفة موجهة إلى جميع القراء دون استثناء: إلى العالِم، والمثقف والجامعي، كما أنها موجهة إلى التاجر وصاحب المقهى، وربّة البيت، والنجار والحداد، والموظف، وأيضا إلى الفنان، والمعلم، والناقد.... إلى سائق التاكسي وبائع المرطبات و.. لذا فإنّه لا يجوز هنا أن يتمسك أصحاب التحرير بوجهة نظر استعلائية ترمي إلى رفع جميع القراء إلى مستواها اللغوي المتقدّم، بل عليها بالعكس، أن تنزل باللغة إلى المستوى اللغوي الوسط بين مختلف الاتجاهات

حيث إنّ "البساطة مرغوب فيها حتى في كتابة المواضيع الموجهة إلى المثقفين فقط فهؤلاء عندما يفتحون صفحات ما، متخصصة مثلا، لا تكون لديهم عادة رغبة في بذل مجهود خاص لفهم وإدراك ما يقرؤونه، بمعنى أنّهم يريدون الفهم من أقرب الطرق وأيسرها؛ واللغة الصِّحافية السليمة البسيطة تؤدي هذا الغرض ولتأمين هذه البساطة، لابد من تحاشي بعض أشكال البيان والبديع المزخرفة أو المعقدة، إذ إنّ الكناية والاستعارة المغرقة في البعد والخيال لا تصلحان إلا في النادر من المقالات النقدية الفنية والأدبية، أما السجع والجناس فلا مكان لهما في الكتابة الصِّحافية الحديثة، إذ كانا يصلحان للغة الجرائد أوائل القرن العشرين وأواخر القرن السابق عليه، أمّا اليوم فلا حاجة لقراء عصر الأقمار الصناعية والصحافة الالكترونية إلى زخرفتها.

2/5- السهولة: حيث اللغة المستخدمة في نقل الأحداث والوقائع والأفكار قريبة إلى الفهم، وبعيدة عن التعمق، ولتحقيق سهولة الكتابة الصحفية فإنّ الأمر يتطلب:

- عدم استخدام الألفاظ الصعبة أو الضخمة، و"استخدام الألفاظ المألوفة بدلا من الكلمات الغريبة مع تجنب المبالغة في الوصف[(16)]"، وذلك توخيًا للفهم، وتجنب الألفاظ العلمية والاصطلاحية النادرة، إذ كان كبار الأدباء حين يكتبون في الصِّحافة، لا يستعملون المفردات والجمل التي لا يدرك معناها الجمهور الذي يتوجهون إليه، ويجعلون من أسلوبهم همزة وصل بين الحقائق العلمية والأدب الرفيع ومستوى فهم القراء.

- استخدام عبارات جذابة تجسد المعنى، وتوضح الفكرة حتى يتمكن الصحفي من نقل القارئ من جوّه الخاص إلى جوه الصحفي.

- البدء بالفعل عند صياغة الجملة، لأنّ الجملة الفعلية تُعنى بالحدث أكثر من عنايتها بالمتحدث، مع مراعاة قرب الفاعل من الفعل في بناء الجملة وتراكيبها، واستخدام المبني للمعلوم إلا إذا استوجبت طبيعة الجملة استخدام المبني للمجهول، كما يفضل استخدام صيغة المضارع بدلا من صيغة الماضي كلّما كان ذلك ممكنا، والإكثار من الجمل الخبريّة لأنّها «أصلح تلك الأنواع لنقل المعلومات(17)» إلى القارئ.

- عدم تحميل الجملة بالمعلومات أو الأرقام والبيانات التي تجعل منها جملة طويلة ينوه فيها المعنى.

3/5_ الوضوح: ونعني به أسلوب معالجة الفكرة، وطريقة عرضها وتناولها ولتحقيق وضوح الفكرة فإنّ الأمر يتطلب:

- الفهم الواعي للفكرة، فمن لا يفهم لا يستطيع أن يفهم الآخرين.
- إحداث التوازن بين الكلمات الدالة على الحدث أو المعنى المقصود والتعبيرات الدالة على وصفه وتصويره.
- البعد عن الرمزية ما لم تقتض الضرورة ذلك.

4/5- الدقّة والتّجسيد: إذ قد تؤدي البساطة إلى الوضوح، ولكن الدقة والتجسيد ضروريان أيضا، لأنّهما يمنعان الوقوع في مزالق الثرثرة والضياع في متاهات المفردات التي تحمل أكثر من معنى، وتكون الدقة في اختيار الكلمة المناسبة التي تعبر عن الوضع أو الحالة النفسية أو الحقيقية تعبيرا مباشرا، والتي لا تسمح بالتداخل بين معنيين أو أكثر، ولا بالارتباك في اكتشاف المدلول المقصود تحديدا من الكاتب، فمثلا: كلمة "امتعض" غير "غضب" أو "ثار" مع أنّ فيها جميعا معنى ردة الفعل السلبية؛ و"الوجنة" غير "الخد" لأنّ الثاني أسفل من الأول؛ و"الأكلة" غير "الوجبة"، إذ الأولى هي الطعام والثانية هي الطعام إنّما مرة

في اليوم؛ و"خلط" غير "مزج"، لأنّ الخلط للعناصر الجامدة والمزج للسوائل وتكون الدقة كذلك في اختيار الفعل ومتمماته وبخاصة حروف المعاني، وإذا اجتمع إلى الدقة التجسيد كان الفعل أقوى، وذلك لأنّ الدقة العلمية الصافية قد تبقى في حدود الأرقام والمعادلات الفوقية التي لا تستوعب إلا بواسطة الذهن المركز، لذلك يستحسن أن تضاف إلى الدّقة وسائل التّجسيد التي تجعل الموضوع أو المادة الموصوفة في نطاق الحواس وفي نطاق ما هو متداول يوميا أمام سمع القارئ وبصره وجميع حواسه؛ وذلك أن يكتب الصِّحافي: "مساحة البلاد في مالي هي مليون ونصف المليون من الكيلومترات المربعة" فيبقى في حدود الإدراك الذهني المبهم لكونه أرقاما ومعادلة، بينما إذا أضاف إلى الخبر العبارة التالية: "أي ما يعادل مائة مرة مساحة لبنان" أصبح في مدار الحواس وجرى استيعابه بسرعة فائقة.

5/5- المصطلحات المجازية: حيث إنّ ميل لغة الصّحافة إلى الإيجاز والسرعة دفع بالمحررين إلى استعمال بعض المفردات والعبارات النّموذجية التي تدل على مضمون معين - يتخطى ظاهر اللفظ- لمجرد التلفظ بها، نحو: السوق السوداء: أي السوق التي يتعامل فيها المهربون والمواطنون خفية تهربا من التسعير الحكومي؛ توترت العلاقات: إشارة إلى بداية خلافات دولية قد تؤدي إلى خلافات في العمق؛ القوة الضاربة: إشارة إلى قوة عسكرية ذات تركيب معين تتمتع بكثافة نارية وسرعة في التحرك لا تملكها الجيوش النظامية؛ حيث إنّ الكتابة الصّحافية كثيرا ما تلجأ إلى بعض الاشتقاقات الاسمية والتراكيب المستحدثة التي كرستها ظروف طارئة، وبروز مشكلات جديدة لم تكن اللغة العادية مهيأة لها من قبل، مما دفع بالكتابة الصّحافية إلى ابتكار واستحداث مفردات ذات دلالات جديدة.

6/5- الاختصار: وبما أنّ الخبر في الصِّحافة المطبوعة يوجّه بالدّرجة الأولى إلى جمهور يجيد القراءة، وعلى قدر ما من الثّقافة، أو على الأقل قد اعتاد على شراء الصّحيفة وقراءتها، نجدها تستخدم بعض التّعبيرات المختصرة مثل: (اليونيسكو) بدل (منظّمة الأمم المتّحدة للتّربيّة والعلوم والثّقافة)، أي بتركيز الأفكار والمعلومات وحصرها في أقل حيز ممكن من المختصر المفيد حيث إنّ "هذه الاختصارات أصبحت مكوّنا أساسيّا في اللّغات العالميّة المعاصرة على مستوى العلم والتّقنيات، والحياة العامّة، وكذلك في مستوى الإعلام[18]" بيد أنّه إذا اقتضت الضرورة، فينبغي شرحها، وإعطاء المفهوم الحقيقي لها والتوسل بالتفسير والتبسيط في تعميق المفاهيم الأصلية، وإشاعتها على أوسع نطاق بين الجماهير، ومن بين المهمات الأساس للصّحافي تحويل أكثر الموضوعات غموضًا أو علمية إلى جمل عربية بسيطة أسلوباً، ومفهومة معنى واللغة العربية - اليوم- في أمس الحاجة إلى هذا الصنف من الصّحافيين الذين يرتقون بأسلوب كتاباتهم الصّحافية إلى المستوى الذي يساهم في تطوير كتابات القراء، ويعزز أساليبهم، وينميها، وفق الأصول الصحيحة لكتابة اللغة العربية.

7/5- التركيز: ونعني به أن تكون ألفاظ الكلام المكتوب على قدر مضمونه وأهميته، ولتحقيق التركيز في بناء الجملة فإنّ الأمر يتطلب:

- الإيجاز في التعبير أو الاقتصاد في اللّغة باختصار الجمل الطويلة[19] وتفادي التكرار في العبارات والصفات التي يتضمنها الخبر، وتجنّب الاستطراد عن طريق الابتعاد عن الحشو.

- التّوجه بالقارئ مباشرة إلى عمق الموضوع دون التفاف أو إسهاب أو فوضى لغوية، ومن هنا تأتي ضرورة حذف كل كلمة زائدة أو غامضة[20]، مع دقة العبارة وتماسكها، والحرص على الواقعية.

8/5- التنوع: ونقصد به تنوع مستويات الأسلوب بما يؤدي إلى جاذبية الكتابة واستثمار طاقات اللغة؛ ولإحداث هذا التنوع فإنّ الأمر يتطلب:

- الانتقال من طريقة إلى أخرى عند عرض الجوانب المختلفة للفكرة أو الموضوع الواحد، وذلك على حسب طبيعة الفكرة، وما تفرضه من طريقة المعالجة.
- تغيير العناصر اللغوية وعدم تكرارها في الموضوع الواحد.
- الحذر من الوقوع في الفوضى اللفظية.. فالغرض من التنوع ليس مجرد استعراض الألفاظ والعبارات الرنانة، وإنما جذب القارئ وجعل ما يقرأه مشوقاً.

9/5- استخدام العناوين المثيرة المركزة: التي قد تصل إلى الأحاجي مثل: انقلاب عسكري في اليمن، و"الخضر" على بعد 90 دقيقة من المونديال مرضى رهن الانتظار وآخرون يموتون في الطرقات...

هذه هي أبرز خصائص لغة الجرائد اليومية التي تستعمل اللغة الثالثة أو المعاصرة، ولكنّني أرى أنّ هذا المستوى لن يحافظ على نفسه إذا لم يلتزم الكاتب الصّحافي بشروط محددة يفرضها عليه واقع العمل الصّحافي وقواعد اللغة العربية، فما أبرز هذه الشروط والسمات التي يجب أن تتوفر فيه؟

6 - سمات الكاتب الصحفي: إنّ الكتابة الصّحافية تختلف من كاتب إلى آخر فمنهم من يوجز الكثير في القليل، ومنهم من يعرض للقليل بالإسهاب والتحليل والكاتب الصّحافي في كلّ ذلك، بحكم منصبه ووظيفته، يجب أن تتوفر فيه شروط لا يجب إغفالها أو غض البصر عنها، وخاصة إذا علمنا أنّه

الشخصيّة الأكثر قوّة في توجيه الرأي العام والتأثير عليه، فهو المصور البارع الذي يُطلق لريشته العنان كي تخط أو تصوّر ما ينعكس في مخيّلته من أفكار وصور، فيطوع الألفاظ ويركبها ويمزجها مزجاً له معانٍ مبتكرة بطلاقة وحريّة، تعكس إحساساته بالأشياء المادية والمعنوية على حدّ سواء، بما يقترب كثيراً من إحساسات القارئ أو المثقف من أفراد المجتمع الموجه إليه ذلك الخطاب؛ ومن بين أهمّ المواصفات التي تؤهله للعمل الصحفي نذكر(21):

1/6 - الإخلاص في العمل والأمانة في نقل الأخبار: فالصِّحافي الجيّد ليس له أصدقاء ولا أعداء ولا هم له سوى الحقيقة التي يحاول أن يعرّف بمصدرها، والتأكّد من الأسماء الواردة في مقاله، كأسماء الأشخاص أو المدن أو المناطق، وذلك بمراجعة سجلات الأرشيف أو الأطالس الخاصة أو القواميس المتخصصة، وأن يتجنب الطرائق غير الشريفة للحصول على المعلومات والأخبار.

2/6- سلامة اللغة: وهي الخاصية الأساسية للكتابة الصحافية، ومن بين ملامح هذه السلامة نجد:

- **الكتابة الإملائية الصحيحة**: حيث إنّ الكتابة الإملائية المغلوطة تؤدي في كثير من الأحيان إلى نقل المعنى إلى معنى آخر لا علاقة له بالأول أو مخالف لهذا "يعد الإملاء فرعا من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، حيث إنّه إذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية، ويعتبر الخطأ الإملائي مشوها للكتابة وقد يعيق فهم الجملة[22]" لذا فإننا نجد علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النص ككل، وإنّ القارئ

كي يفهم المكتوب لا بدّ أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النّحوية والإملائية على حد سواء.

- **معرفة تطبيق قواعد الصرف والنحو، وحسن اختيار المفردات**: وذلك لتحاشي الوقوع في سوء الفهم: حيث إنّ التقديم والتأخير في استعمال المبتدأ والخبر والمفعول به، واسم كان وأخواتها، وخبر كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها وخبر إنّ وأخواتها، لها أصول إذا لم تتبع حصل خلل في إيصال المعنى المراد، ومن هنا وجب على الصِّحافي معرفة هذه القواعد لتجنب الوقوع في أخطاء الكتابة والنّحو واللّغة، والمعلومات، وغيرها التي تؤثّر سلبا على لغة المجتمع وخاصّة الأطفال والذين تخرجوا في سن مبكرة من الصفوف المدرسية، "فيميلون إلى تبنّي ذلك[23]" لهذا يجب أن يحرص الكاتب الصِّحافي هنا على مراعاة القواعد اللّغوية بمراعاة البساطة في الأسلوب والاختصار، وتحمّل الدّقة والوضوح اللّذين يستلزمان صدق الأخبار[24]، وحسن متابعة الأحداث.

- **التنقيط المناسب**: والمقصود به علامات الترقيم الذي يتناول النقطة (.) والفاصلة (،) والمعترضين (ـ ـ)، والنقطتين (:)، وغيرها، فهو تحديد لعناصر الجملة وللعلاقة بين المفردات وبين المفردات والمدلولات، لأنّه في الأساس نقل تصويري لما يجول في خاطر الكاتب من تحولات ممكنة في أثناء القراءة، لذا نجد أنّ "لعلامات الترقيم أهمية كبرى تأتي من الدور الذي تقوم به في تسهيل عملية الفهم وجودة الإدراك أثناء القراءة.. واللغة المكتوبة هي الصلة الوحيدة بين الكاتب والقارئ لذا يجب أن نحرص كل الحرص على أن تكون كتابتنا أمينة في نقل أفكارنا ومشاعرنا[25]" معينة على متابعة الأفكار وفهمها وتعرفنا بمواقع فصل الجمل وتقسيم العبارات، والوقوف على المواضع التي يجب السكوت عندها ونحو ذلك. ومن هنا نرى أنّ عمل الكاتب الصحفي لا يقتصر

فقط على نقل الأخبار أو المعلومات منسوبة إلى المصدر الصحيح، بل مهمّته الكبرى تكمن في استخدامه اللّغة بشكل منصف.

3/6- التحلي بالشجاعة: لأنّ شجاعته كافية لتجعله يستمر؛ على أنّ هذه الشجاعة لن تتأتى له إلا إذا توفر فيه عنصر الثّقة بنفسه وبالموضوع الذي يكتب فيه، وسلامة اللغة التي يكتب بها، وكلّ هذه الأشياء تعتبر عوامل مهمّة من عوامل نجاح الصِّحافي الكاتب، وفي قدرته على الإقناع والتأثير في جمهور القراء، إذ قد «أثبتت التّجربة العمليّة أنّ المقالات النّاجحة تعتمد على شخصيّة مقدّمها وقدرته الإقناعيّة ربّما أكثر أو على نفس مستوى الأخبار الّتي يقدّمها[26]» لذا فإنّ قيمة الصِّحافي الكاتب ترتفع كلّما كان واثقا من نفسه.

4/6- ثقافة الكاتب الصحفي: بمعنى أن يتزوّد الصحافي الكاتب بمجموعة من المعارف الأساسيّة والعلوم والاهتمامات المتنوّعة الّتي تشمل: السّياسة والتّاريخ والاقتصاد، والمجتمع، "وخاصّة العلوم اللّغويّة العربيّة: كعلوم البلاغة والفصاحة والنّحو وأصوات العربيّة[27]"، فالصِّحافي الكاتب يجب أن يكون على قدر كبير من المعارف، وخاصة الاستعمال اللغوي السليم الذي يحاول أن يضفي عليه شيئا من ذاته وروحه ضمن حدود الخصائص اللّغويّة للنّص الكتابي ومن الضروري كذلك أن يكون الصحافي ملماً ومجيداً بالمجال الذي يكتب فيه، وإلا أصبح مجالا لسخرية قارئيه، وهدفاً لهجومهم.

5/6- الموهبة الذاتيّة أو الاستعداد الشّخصي[28]: فالصّحافي فنّان موهوب بطبيعته، ويظهر هذا أثناء تولّيه التّرجمة من لغة المرسل إلى لغة المتلقّي وملاحقة آخر المستجدّات على السّاحتين المحليّة والعالميّة، واجتهاده في التّعبير عن متطلّبات العصر، حيث يظل كم هائل من الألفاظ نائمًا في ثنايا القواميس والمؤلفات الجادة، ينتظر من يوقظه من سباته، فيعمد الصحافي عن قصد، أو

غير قصد، إلى جعل عبارات أكثر تداولاً دون غيرها.. وأحيانًا تتم تنقية اللغة التي تستخدمها بعض الشخصيات الرسمية، أو من يكتبون رسائل إلى المحررين، وذلك بواسطة التّخلّص مما في تلك الرسائل أو التصريحات من أخطاء لغوية، أو ألفاظ سوقية؛ وعمليّة التنقية التي تتمّ ليست بالضرورة لحماية مصدر الأخبار، فعادة ما يكون التبرير لها هو أن التعليق الذي ذكره المصدر يصبح أكثر وضوحًا وأقرب إلى فهم القارئ، أو أنّ الجمهور سوف يعترض بشدة على الألفاظ المستخدمة في الأصل ومن هنا يجب على الكاتب الصحافي الذي يتعامل مع أكبر عدد ممكن من الناس العاديين في المجتمع أن تتسم لغته بالمرونة والفصاحة، لتتمكن من التعبير عن تلك المعنويات المختلفة، وليستعرض ما في اللغة العربية وتركيباتها من ذوق وجمال وموسيقى ودقة؛ ولقد كانت مرجعيّة هؤلاء الصّحافيين المبدعين ذوقهم اللّغوي المتميّز، واستغلالهم قدرات اللّغة وطاقاتها الكامنة، واستفادتهم من عبقريّتها في الاشتقاق وتوليد آلاف الجمل والعبارات، فكان التّوفيق حليفهم في كثير ممّا يبدعون.

6/6- الحيوية والتشويق: وهي سمة مهمة وأساسية في الكتابة الصحافية، إذ قد يكتب المحرر خبرا أو حديثا بأسلوب مبسط وواقعي وبلغة سليمة، لكن رغم ذلك يبقى ما كتبه "باردا" لا يثير فضول القارئ ولا رغبة في الدخول إلى أعماق الظواهر الكتابية واكتشاف التفاصيل، وهذا عائد إلى أنّ المحرر أغفل مسألة مهمّة وهي زرع الحياة في كتابته.. إذ اكتفى بنقل الوقائع بجفافها الطبيعي، لذا عليه بقدرة كتابية خلاقة أن يعمل على وضع الحدث أو الموضوع ضمن إطاره الحي الذي كان فيه وأن يحرك كل عنصر فيه، وأن يجعله وكأنّه يرى بالعين، ويسمع وتلتقطه جميع الحواس، لأنّ الصِّحافي الناجح لا يقص خبر الحدث، بل يجعله مرئيا ومسموعا؛ والوسائل عديدة منها: حسن

اختيار المفردات: بحيث يكثر التعامل مع الأفعال الحية المعبرة، لأنّ الفعل بطبعه خروج عن الجمود ووجود في الزمان والمكان، وكذلك التعامل مع المفردات القريبة من حياة الناس، المشتقة من حركة وجودهم وتعايشهم مع الآخرين، ولا بدّ من التصوير بواسطة اللغة أي: تقديم مجموعة من المشاهد التي تتجسد أمام عيني القارئ عن طريق ذهنه؛ ومن هنا فإنّ شخصيّة الصّحافي وطريقة عرضه لمقاله تعتبر عاملا مهما في إقناع القراء بأنّهم ينتمون إليه وبأنّه ينتمي إليهم، لذا يجب أن يتمتع بقدر كبير من اللّباقة والذّكاء، لمعرفة نفسيّة الجمهور ولإمتاعهم موضوعاً وأسلوبا بتوفير «عنصر التشويق suspense الّذي يدفع القارئ إلى متابعة تفاصيله، والوقوف على تطوّره[29]»، حيث إنّ لغتها لها تأثير السحر وتتمتع بقدرة مغناطيسية عالية إذا ما أحسن استخدامها وتوجيهها، وذلك باستخدام الألفاظ الشائعة، والبعد عن المترادفات، والجمل الاعتراضية، واللغة المتكلفة، والمحافظة على ترابط أجزاء الفكرة الواحدة.

7/6- الإعداد والتخطيط المسبق قبل البدء في الكتابة: كالبحث عن مصدر الموضوع، والعناصر التي يجب أن يتطرق إليها في موضوعه، نوع المعلومات المطلوبة في الموضوع، شخصيات الموضوع، عناصر الإيضاح والصور حسن توظيف عناصر الكتابة الصحافية، ..إلخ، وأرى أنّ ما يجب تطبيقه عمليا من نصائح في الكتابة الصحافية هنا عن خصائص الإنشاء الصحافي أنّه على المحرر إذا أراد أن يتأكد من سلامة ما قدمه للنشر في الصحيفة أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية: هل أنّ ما سرده سليم لغويا؟ هل طبق فيه شروط الإنشاء المعروفة؟ هل هو دقيق؟ هل هو كامل؟ هل توج بمقدمة مناسبة؟ هل إنّ كل شيء منظم تنظيما حسنا؟ هل هو موضوعي؟ هل قدم في شكل لائق؟ هل هو واضح؟ هل هو مختصر أو موجز؟ هل هو سليم إملائيا؟ هل هو متأكد تماما من

سلامة جميع الأسماء؟ هل راجع كل التواريخ والأرقام؟ هل صحح ما كان عليه أن يصححه؟ حيث أرى أنّ هذه الأسئلة تختصر عمليا ما قد يدور في ذهن المحرر من تخوف وقلق، والجواب عنها يزيل الخوف والقلق.

كلّ هذه الشّروط والسّمات الّتي يجب توفّرها في الكاتب الصحفي تبرز وبكثافة المسؤوليّة الكبيرة الملقاة على عاتقه اتجاه هذه اللّغة الكريمة بالدّرجة الأولى، واتّجاه القارئ الّذي يسهم في تكوينه وبنائه ثقافيّا واجتماعيّا ولغويّا على أننا حقيقة إذا اطلعنا على ما تكتبه جرائدنا اليومية لا نجدها تستعمل كلها هذا المستوى من اللغة المعاصرة، إذ نجد كثيرا من المقالات تحمل لغة عاميّة سوقيّة شعبيّة وهنا يكمن الخطر!؟ فما العمل كي نستطيع الحفاظ على اللّغة العربيّة الفصحى؟

ضرورة الحفاظ على اللغة العربية الفصيحة في الصحافة المكتوبة: إنّ استعمال اللّهجات العربيّة الدارجة في الصّحافة المكتوبة جعل الطلاب الأجانب الذين يؤمون أقطارنا لدراسة اللغة العربية يصدمون بواقع مخجل، حيث لا يكادون يجدون أثراً للغة الضاد في الواقع، فينكبون على تعلم اللهجة المحليّة لهذا البلد العربي أو ذاك لكي يفهموا ما يقال في الصّحافة المكتوبة أو المسموعة أو المرئية - وأرى هنا أنّه إذا جوّزنا أحيانا في الصحافة المسموعة والمرئية استعمال العاميّة وخاصة عند تقديم الحصص المباشرة التي تعالج قضايا اجتماعية واقعية فإنّ استعمال العاميّة في الكتابة الصِّحافية غير لائق، وغير جائز للأسباب المذكورة_ إذ كيف نتصوّر نظرة الأجنبي إلى العرب واحترامهم كقوم يدّعون أنّهم يكوّنون وحدة ثقافية متجانسة، وهو مضطر إلى إتقان أكثر من عشرين لهجة عربية كي يفهم لغة العرب؛ وفي هذه الحال "قد يأتي زمان بلا شك نترجم فيه من اللّغة العربيّة إلى العربيّة، لأنّ الفصحى تصبح غير مفهومة لدى كثير من الناس، وبالتّالي فبدل أن تنصب جهودنا في الترجمة من

اللغات الأخرى إلى العربيّة يحصل ذلك في اللغة الواحدة، وما أخطر الأمر!"[30]، ومن هنا أقول إنّ الصّحافة المكتوبة كلما واصلت الطبع والنشر بالعاميات واللهجات العربية كلما تقلصت إمكانية تحقيق حضارة عربية وإعلام وصِحافة موحّدة، لأنّ هذه المظاهر الحضارية لكي تكون عربيةً يجب أن تكون على مستوى كل الأقطار العربية، ولكي تكون بهذا الطابع العربي العام يجب أن تكون بلغة واحدة وموحدة الاستعمال على مستوى الرقعة الجغرافية، ولا يمكن أن تكون كذلك إلا باللّغة العربيّة الفصحى التي تجمع كل العرب، لهذا فإنّ الصحافة بصفتها الواجهة المرئية التي تعكس أوضاع الأمّة للناظر إليها من الخارج، وخاصّة في عهد الفضائيات التي تطوي المسافات، وتعبر القارات في لحظات عن طريق الصّحيفة الالكترونية التي حققت إمكانات النقل الفوري للخبر، ومتابعة تطوراته، وتعديل نصوصه في أي وقت دون انتظار حلول اليوم التالي، على كتّابها أن يدركوا، إن لم يكونوا قد أدركوا فعلا، أهميّة وصول ما يكتبونه إلى القارئ الغربي، ومن هنا أصبح المطلوب من الصّحافي المعاصر أن يكون ملماً بالإمكانيات التّقنية وبشروط الكتابة للانترنيت وأن يضع في اعتباره أيضا عالميّة هذه الوسيلة، وسعة انتشارها، لذا يجب أن نطمح إلى مستوى أفضل للكتابة به، وليس العكس لأنّ العربية تنتشر بسرعة، وخير لها أن تنتشر وهي فصيحة وليس عامية للأسباب المذكورة، وهنا نقطة وجب توضيحها وهي: إنّه لا توجد في هذه الدنيا لغات ميّتة ولغات حيّة، إنّما كل اللغات يمكن أن تصبح حيّة إذا ظلّ أبناؤها أحياءً وأصرّوا على ذلك والعكس صحيح!!

خاتمة: إنّ التّعليم الفعّال والنّاجح للغة العربيّة الفصحى في عصرنا الحالي لا ينحصر في إطار الصّفوف المدرسية فحسب، بل هناك عوامل خارجيّة كثيرة تلعب دورا مهمّا إلى جانب المدرسة في تطوير المهارات والممارسات السّليمة والصّحيحة للّغة العربيّة، وفي تنميّة الوعي القومي في مختلف المجتمعات العربيّة

بأهميّة اللّغة العربيّة، وتعتبر الصِّحافة المكتوبة مدرسة لا يستهان بها في التلقين اللغوي، لذا يمكن الافتراض أنّها أحد أشكال التّعبير عن هويّتهم، وذلك من خلال انعكاسات اللّغة الّتي توحّد الأفكار والمشاعر بين النّاس، كما توحّد عاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم، وعليه فإنّ الدول العربية كلّها يجب أن تسعى إلى العمل على نشر العربية الفصحى في الصحافة المكتوبة لأن المرامي القوميّة إلى ترقيّة اللّغة العربيّة لا يمكن أن تحقّقها إلاّ المشاريع القوميّة الكبرى، ومنها قضايا الثّقافة والرّفع اللاّزم للمستوى الثّقافي للمواطن العربي وباللّغة العربيّة. وأختم بمجموعة من المقترحات التي رأيتها قد تصلح كحلول للتقليل من غلط قلم الصِّحافي وأخطائه، أوجزها في النقاط الآتية:

– تنبيه صاحب الصّحيفة بأهميّة اللّغة العربيّة والكتابة بها، ودورها في رفع شأن الصّحيفة وقيمتها.

– إدراج المعرفة الجيّدة للغة العربيّة كشرط للالتحاق بسلك الصِّحافة وليس الاكتفاء بقبول العاملين فيها على أساس الشّهادات.

– إبرام عقود وظيفيّة مع المتطوعين من أساتذة اللّغة العربيّة مقابل ممارسة هؤلاء لمهامهم كمكوّنين للأقلام الصّحافيّة، وكمصحّحين للأخطاء النّحويّة واللّغويّة.

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها على القرآن الكريم، الجزائر: 1983، ديوان المطبوعات الجامعية.

2- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ)، البيان والتبيين بيروت، دار الكتب العلمية، ج1.

3- خليل صابات، وسائل الاتصال.. نشأتها وتطورها، ط4. القاهرة: 1985، مكتبة الأنجلو المصرية.

4- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2. عمان: 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

5- راسم محمد جمال، الإعلام العربي المشترك- دراسة فى الإعلام الدولي العربي- ط2. بيروت: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية.

6- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية.

7- ستيفن إينزلابير، لعبة وسائط الإعلام تر: شحدة فارع، عمان: 1998، دار البشير للنشر.

8- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، الجزائر: 2003، دار هومة.

9- فاروق سعد، فن الإلقاء العربي الخطابي والقضائي والتمثيلي، ط2. بيروت: 1999.

10 - فرانسواتيرو وبيار ألبير، تاريخ الصحافة، تر: عبد الله نعمان بيروت: د ت المنشورات العربية.

11- فيليب غايار، تقنية الصحافة، بيروت- باريس: 1973، منشورات عويدات.

12- كرم شلبي، الخبر الإذاعي- فنونه وخصائصه في الراديو والتّلفزيون- بيروت: 2008، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

- فن الكتابة للراديو والتلفزيون، بيروت: 2008، دار الشروق.

13- ملفين، ديلفير، ساندرابول، روكيتش: نظريات وسائل الإعلام تر: كمال عبد الرؤوف، القاهرة: 1992، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الرسائل الجامعية:

1- أميرة منصور، لغة الجرائد - مظاهر التطور اللغوي في لغة الصحافة- دراسة وصفية تحليلية للمستويين المعجمي والتركيبي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 2005/2004.

2- فطومة سويسي، مقارنة تحليليّة بين لغة التّحرير ولغة التّخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: مارس 1988، معهد العلوم اللّسانيّة والصوتية.

المجلات:

1- إبراهيم السامرائي، "العربية المعاصرة"، ألقي هذا البحث في الجلسة الرابعة من مؤتمر المجمع العراقي في الدورة السادسة والستين، في 5 من أبريل سنة 2000، ونشر بمجلة المجمع، ع 91.

2- أحمد عزوز، مجلة اللغة والاتصال، مجلة علمية محكمة يصدرها مختبر "اللغة العربية والاتصال" عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني حول: "اللغة العربية ووسائل الاتصال" ع3، جامعة وهران _ الجزائر: فبراير 2006.

3- تمام حسان، "لغة الإعلام"، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة: 1988، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج62.

4- عياد زويرة، "الصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر - دراسة تطبيقية- مجلة اللغة والاتصال، مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر "اللغة العربية والاتصال"، عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني حول: "اللغة العربية ووسائل الاتصال" جامعة وهران - الجزائر: فبراير 2006، ع3.

5- محمود فهمي حجازي، "الاختصارات الحديثة في وسائل الإعلام بين الترجمة العربية والاقتراض المعجمي"، مجلة اللغة العربية، القاهرة: 2001، ع 92.

6- وليد أحمد العناتي: "الإعلان التجاري"، مجلة التواصل، الجزائر: 2005، ع14.

مواقع الانترنت:

1- آدم يوسف "لغة الإعلام المعاصر... أساليب وأنماط" www.kuwaitmag.com.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، "تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية"، www.arabicademy.org في يوم الأربعاء 21/05/ 2008/ على الساعة 32: 15 سا.

المراجع الأجنبية:

1-Warren Karl, Modern News reporting (Harper and new publishers) New-York: 1959, P 24.

الهوامش:

1- للمزيد من المعلومات بشأن تاريخ نشوء الصحافة والصحف الأولى في العالم يراجع : فرانسواتيرو وبيار ألبير، تاريخ الصحافة، تر: عبد الله نعمان، بيروت: د ت، المنشورات العربية ص8 إلى ص13، وخليل صابات، وسائل الاتصال.. نشأتها وتطورها، ط4. القاهرة: 1985 مكتبة الأنجلو المصرية، ص47-59.

2- ينظر: فيليب غايار، تقنية الصحافة، بيروت_ باريس: 1973، منشورات عويدات.

3- كرم شلبي، فن الكتابة للراديو والتلفزيون، بيروت: 2008، دار الشروق، ص 20.

4- فطومة سويسي، مقارنة تحليليّة بين لغة التّحرير ولغة التّخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير جامعة الجزائر: مارس 1988، معهد العلوم اللّسانيّة والصوتية، ص 39.

5- كرم شلبي، الخبر الإذاعي- فنونه وخصائصه في الراديو والتّلفزيون- بيروت: 2008، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، ص 93.

6- ستيفن إينزلابير، لعبة وسائط الإعلام تر: شحدة فارع، عمان: 1998، دار البشير للنشر ص 11.

7- ملفين ل. ديلفير، ساندرابول، روكيتش، نظريات وسائل الإعلام، تر: كمال عبد الرؤوف القاهرة: 1992، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ص 102.

8- راسم محمد جمال، الإعلام العربي المشترك- دراسة فى الإعلام الدولي العربي- ط2 بيروت: 1986، مركز دراسات الوحدة العربية، ص 99.

9- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط2. عمان: 2007 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 63.

10- كرم شلبي، الخبر الإذاعي- فنونه وخصائصه في الراديو والتّلفزيون- بيروت: 2008، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، ص 32-33 (بتصرّف).

11- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ)، البيان والتبيين، بيروت، دار الكتب العلمية ج1، ص 79/ 80.

12- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 71. وينظر: أميرة منصور، لغة الجرائد _ مظاهر التطور اللغوي في لغة الصحافة _ دراسة وصفية تحليلية للمستويين المعجمي والتركيبي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر: 2005/2004، من مقدمة الرسالة.

13- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2. عمان: 2007 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 64/ 65.

14- آدم يوسف "لغة الإعلام المعاصر ... أساليب وأنماط" .www.kuwaitmag.com

15- إبراهيم السامرائي، "العربية المعاصرة"، ألقي هذا البحث في الجلسة الرابعة من مؤتمر المجمع العراقي في الدورة السادسة والستين، في 5 من أبريل سنة 2000، ونشر بمجلة المجمع ع 91، ص 87.

16- عياد زويرة، "الصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر _دراسة تطبيقية_ مجلة اللغة والاتصال، مجلة علمية محكمة يصدرها مختبر "اللغة العربية والاتصال"، عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني حول: "اللغة العربية ووسائل الاتصال" جامعة وهران _ الجزائر: فبراير 2006 ع3، ص 106.

17- تمام حسان، "لغة الإعلام"، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة: 1988، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج62، ص46.

18- محمود فهمي حجازي، "الاختصارات الحديثة في وسائل الإعلام بين الترجمة العربية والاقتراض المعجمي"، مجلة اللغة العربية، القاهرة: 2001، ع 92، ص 95.

19- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ص 218/217.

20- عياد زويرة، "الصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر -دراسة تطبيقية- مجلة اللغة والاتصال، مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر "اللغة العربية والاتصال"، عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني حول: "اللغة العربية ووسائل الاتصال" جامعة وهران - الجزائر: فبراير 2006 ع3، ص 106.

21- أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها على القرآن الكريم الجزائر: 1983، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 36/35. وينظر: مجلة اللغة والاتصال، مجلة علمية محكمة يصدرها مختبر "اللغة العربية والاتصال"، عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني حول "اللغة العربية ووسائل الاتصال" ع3، جامعة وهران - الجزائر: فبراير 2006.

22- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 125.

23- عبد الرحمن الحاج صالح،"تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية" www.arabicademy.org في يوم الأربعاء21/05/ 2008/ على الساعة 32: 15 سا.

24- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، الجزائر: 2003، دار هومة، ص130.

25- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 142.

26- كرم شلبي، فن الكتابة للراديو والتلفزيون، ص47 (بتصرف).

27- فاروق سعد، فن الإلقاء العربي الخطابي والقضائي والتمثيلي، ط2. بيروت: 1999 ص 8 من مقدّمة الكتاب.

28_ وليد أحمد العناتي: " الإعلان التجاري"، مجلة التواصل، الجزائر: 2005، ع14 ص37.

29 -Warren Karl, Modern News reporting (Harper and new publishers) New-York: 1959, P 24.

30- أحمد عزوز، مجلة اللغة والاتصال، مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر "اللغة العربية والاتصال"، عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني حول: "اللغة العربية ووسائل الاتصال" ع3 جامعة وهران - الجزائر: فبراير 2006، ص 8 من المقدمة.

العنوان في القرآن الكريم والتّراث العربي

أ. عبد القادر رحيم
جامعة محمد خيضر – بسكرة

الملخّص:

يشهد التاريخ أنّ العنوان في التُّراث العربي لم يظهر إلاّ بعد الإسلام، وبالتّحديد مع عصر المخطوطات والتدوين، إذ لم تعرف العرب عنوانًا لنصٍ قبل القرآن الكريم، حيث كانت كل القصائد تفتقر إلى عناوين تَسِمُها وتحدّدها. وعلى هذا الأساس سأحاول في هذا المقال أنْ أتناول قضية العنوان في القرآن الكريم مجملاً ومفصلاً كما سأتطرق إلى مسألة تأخر ظهوره في التّراث العربي.	The "title" historically was unknown before the Islamic area, it started exactly with the period of the graphicology and writing registrations. Before the holy Quran, Arabs didn't have any meaning of the title for their poems or any ather kind of text. So I will try here to pay attention to the "title" in the Quranic verses as first, even late, text with title in the whole Arabic history.

العنونة في القرآن الكريم:

أ) - عنوان الكتاب :

القرآن كلام الله المسموع من القارئ، المحفوظ في الصدور، المكتوب في المصاحف، المقروء بالألسنة، الذي انزله الله على قلب سيدنا محمد صلى الله عليه وسلّم[1]، وقد كان نزوله على أمة العرب داعيا إلى قيام حضارة علمية ثقافية شاملة، بعدما كانت الأمّية أهم مميزات المجتمع العربي، بل وكان القرآن الكريم نقطة تحول بارزة في العديد من الجوانب العلمية، كان من بينها أنّه سبب مهم" في تطور العنوان العربي وطبعه بطوابع إسلامية خاصة تُظهر سيطرة الاسمية على العنونة[2]" فالغريب في أمر الاسمية أو العنونة في القرآن الكريم أنّها لم تكن من حيث أسماء السور فحسب بل كانت أيضا في اسمه/ عنوانه هو في حد ذاته "القرآن، قال الجاحظ: "سمّى الله كتابه اسما مخالفا لما سمّى العرب كلامهم على الجمل والتفصيل، سمّى جملته قرآنا كما سمّوا ديوانا، وبعضه سورة كقصيدة وبعضه آية كبيت، وآخرها فاصلة كقافية".[3]

وتسمية القرآن بهذا الاسم مسألة أختلِف فيها أوّل الأمر، ذلك أنّ الصحابة لما جمعوا القرآن على عهد أبي بكر لم يكونوا قد وضعوا له اسما بعد، فسمّوه المصحف"[4] وكان أبو بكر أوّل من جمع كتاب الله وسماه المصحف،"وقد ذكر السيوطي تلك الحادثة فقال: "لمّا جمعوا القرآن فكتبوه على الورق قال أبو بكر: التمسوا له اسما، قال بعضهم السفر، وقال بعضُهم المصحف فإن الحبشة يسمونه المصحف، وكان أبو بكر أوّل من جمع كتاب الله وسمّاه المصحف"[5]. فأما رفضهم السفر فخشية التباسه بأسفار اليهود، وأما

رضاؤهم باللفظ الحبشي، فلمحبتهم للحبشة أُولى ديار الهجرة ولذكرى صاحبها النجاشي.

وللقرآن الكريم أسماء "عديدة تدل عل رفعة شأنه، وعلو مكانته، وعلى أنّه أشرف كتاب سماوي على الإطلاق، فسُمّي القرآن والفرقان والتنزيل والذّكر والكتاب..."[6] وكان أعظمها انتشارًا، بل والمستعمل منذ وُضع إلى اليوم هو (القرآن) وهو عنوان لم يسبق له مثال في أيّة لغة من اللغات، إذ لم يرد أي نصٍ من نصوص الكتب الدينية السابقة يحمل هذا الاسم الكريم الذي أصبح عنوانا خاصا بكتاب الله عزّ وجلّ[7]، فإذا علمنا أنّه ورد في "نحو سبعين آية وكان في كلّها صريحا في تسميته ومدلوله الخاص"[8] علمنا لماذا كان اسمه القرآن.

ولنعلم بعدها أنّ تسمية القرآن بهذا الاسم - إضافة إلى أسماء سوره- تُعد فتحا علميًا في مجال العنونة، إلاّ أنّ العرب لم تول أمر العنونة الاهتمام اللازم، لذلك نلاحظ غياب العنوان الحقيقي في المدونات العربية - وبخاصة في الشعر- لوقت طويل.

ب) عناوين السور القرآنية:

وأمّا عناوين السورة القرآنية أو أسماؤها فإنها كانت في البداية "من المحدثات التي كرهها العلماء أول الأمر، ثم انتهوا إلى إباحتها واستحبابها فالعناوين التي كانوا يكتبونها في فواتح السور مُنوهين فيها بأسمائها وما فيها من الآيات المكية والمدنية كانت لا بدّ أنْ تثير معارضة عنيفة في الأوساط المحافظة، لأنّ كثيرًا من العلماء بله عامة الناس كانوا يعتقدون أنّ هذه الأمور ليست توقيفية، بل للصّحابة فيها نصيب غير قليل من الاجتهاد"[9] لأنّه كان "من المعروف بداهة عند العلماء أنّ المصاحف العثمانية لم تكن منقّطة ولا مشكّلة

ولم تكن مجزّأة، ولا مُحزّبة، ولا معشّرة، ولا مخمّسة، ولم تكن معنونة بكتابة أسماء السور ولو أنّ الصّحابة كانوا يعلمونها"[10] ولكن عندما تهيأ للناس أن يعرفوا أهمية أسماء السُّور وعناوينها هدأ الخلاف الذي أثار تلك المعارضة العنيفة لكتابة العناوين في فواتح السور، فالمعارضة ما لبثت أن خفّت ولم يقنع الناس بكتابة تلك العناوين فحسب، بل طفقوا يفتنون في تنميقها وتذهيبها حتى أوشك الجُهّال أن يعتقدوا أنّها جزء لا يتجزأ من الوحي القرآنيُ[11].

وتُعدّ غرابة الموضوع وندرته العامل الأساس في وضع الاسم أو العنوان للسورة، وهو الأمر الذي عليه كثير من العلماء، يقول الزركشي: "ينبغي النظر في وجه اختصاص كل سورة بما سُميت به، ولا شك أنّ العرب تراعي في الكثير من المسميات أخذ أسمائها من نادرٍ أو مستغرب يكون في الشيء من خلق أو صفة تخصّه... ويسمون الجملة من الكلام أو القصيدة بما هو أشهر فيه، وعلى ذلك جرت أسماء سور الكتاب العزيز، كتسمية سورة البقرة بها لقرينة ذكر قصة البقرة المذكورة فيه، وسميت سورة النساء بهذا الاسم بما تردد فيها من كثير من أحكام النساء، وتسمية سورة الأنعام لما ورد فيها من تفصيل أحوالها..."[12] فورود حادثة غريبة في سورة من السور كان داعيا لعنونة هذه السورة بتلك الحادثة، كما حصل في سورة المائدة التي وُسمت بهذا الاسم لتطرقه الموضوع نزول المائدة من السماء في قوله تعالى: ((قَالَ عِيسَى ابنُ مَريَمَ اللَّهُمَ رَبَّنَا أَنزِلْ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَمَاءِ تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا وَآيَةً مِنْكَ وَارْزُقْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّازِقِينْ)).[13] وكذا هو الأمر في سورة البقرة والأنعام وغيرها.

ويُعدُّ التكرار عاملاً أساسًا في عنونة السورة بعنوان دون آخر، وقد عالج الزركشي علة تسمية السورة بالحادثة أو الاسم الذي تكرر فيها بقوله:" فإنْ قيل قد ورد في سورة هود ذكر نوح وصالح وإبراهيم ولوط وشعيب وموسى عليهم السلام، فلم تختص باسم هود وحده؟ وما وجه تسميتها به ؟ وقصة نوح فيه أطول وأوعب، قيل تكررت هذه القصة في سورة الأعراف وسورة هود والشعراء بأوعب مما وردت في غيرها، ولم يتكرر في واحدة من هذه السور الثلاث أسم هود عليه السلام كتكرره في هذه السور فإنه تكرر فيها عند ذكر قصته في أربعة مواضع والتكرار من أقوى الأسباب التي ذكرنا.

وإنْ قيل تكرر اسم نوح في هذه السورة في ستة مواضع فيها، وتكرر أكثر من تكرار اسم هود، قيل لمّا جُردت لذكر نوح و قصته مع قومه سورة برأسها، فلم يقع فيها غير ذلك كانت أولى بأن تسمى باسمه عليه السلام"[14]. فتكرار ذكر اسم النبي - إذّن- كان السبب الأول في عنونة العديد من السور باسم هذا النبي آو ذاك، إضافةً إلى السبب الأول الذي ذكرناه، وهو كون الحادثة آو الأمر نادرًا آو مستغربًا.

إنّ أسماء السور الثابتة في المصحف الشريف هي العناوين التي يُؤخذ بها وبها تعرف السور ويُفرق بينها، فمن البديهي أنّه كان "لكلّ سورة اسمٌ واحدٌ وعليه الكثرة من سور القرآنٌ ولكن قد يكون للسورة اسمان فأكثر ومن ذلك مثلاً :

- الفاتحة : وتسمى أيضا أم الكتاب والسبع المثاني، والحمد والواقية والشافية.
- النمل: وتسمى أيضًا: سورة سليمان.
- السجدة: وتسمى أيضًا: سورة المضاجع.

- فاطر: وتسمى أيضا سورة الملائكة...[15] وهو دليل يؤكّد صحة القول السابق من أنّ الداعي إلى وضع عنوان لكل سورة هو ورود أمر مستغرب أو نادر كما حدث في هذه السورة التي ذكرناها .

وعليه فإنّ العنونة في القرآن الكريم مجملاً ومفصلاً (عنونة السور) كانت عملية ذكيّةً في تيسير تعلُّم القرآن ورسوخ آياته وسوره في أذهان العامّة من النّاس، لذلك كان يجب أنْ تكون هناك عناوين للسور، ويجب أنْ تبقى كما هي عليه، كيف لا "وأسماء السور أيْ عنونتها بالتوقيف من الأحاديث والآثار، وأنّ هذه العنوانات تستند إلى إرشادات ودلالات بعينها في سياق السور وهذا يُعد علامة بارزة في صياغة بنية العنوان [16] كما يُعد مؤشرًا لمعرفة العرب للعناوين وإنْ لم يستعملوها في مجمل شعرهم .

العنوان في التراث العربي: كان للشعر في نفوس العرب مكانة لم ينقص من قدرها إلاّ القرآن الكريم، بل وكانت العرب لا تفرح بشيءٍ فرحها بميلاد شاعر في القبيلة، كيف لا والشعر ديوان العرب وحافظ أيامها ومغازيها وأفراحها، فكم من حادثة لم يحفظها التاريخ إلاّ من خلال الشعر.

غير أنّ أكبر ما كان يلحظ على الشعر العربي قديمًا خُلُوُه من عناوين تسم قصائده، إذْ يرى عبد الله محمد الغذامي أنّ "العناوين في القصائد ما هي إلا بدعة حديثة أخذ بها شعراؤنا محاكاة لشعراء الغرب – والرومانسيين منهم خاصة- وقد مضى العرف الشعري عندنا لخمسة عشر قرنا أو يزيد دون أن تقلد القصائد عناوين"[17] ولا سجل القدماء في مدوناتهم عناوين للقصائد التي دونوها سواء كانت لهم أم لغيرهم.

لذلك يجتهد الكثير من النقاد اليوم في إيجاد مبرر لغياب العناوين من على رؤوس القصائد الشعرية العربية، فيُرجع رشيد يحياوي إغفال الشعراء

العرب للعنوان إلى "أنّ القدماء كانوا يستعجلون سماع القصيدة أولاً فلهذا جاراهم الشعراء وأعفوهم من مشقة الوقوف عند العناوين الشعرية"[18]، فكانت كل القصائد تُروى بدون عنوان، غير أنّ اعتبار سماع العنوان يحمل على المشقة أمر يدعو إلى إعادة النظر، فكيف يستطيع المستمع أنْ يصبر على سماع قصيدة قد تربي على المائة بيت ولا يستطيع أن يصبر على سماع عنوان قد لا يتعدى شطر البيت أو حتى كلمة واحدة من بيت، أضف إلى ذلك أنّ عنوان القصيدة كما هو متعارف عليه يُلقى قبل القصيدة لا بعدها، والمستمع ساعتها لم يسمع أيّ شيء حتى يسعى الشاعر إلى رفع المشقة عنه.

لكنّ أسبابًا أخرى –من المحتمل– أنّ لها دخلاً مباشرًا في غياب العنوان عن القصيدة العربية: "كاعتماد الشعر العربي على المشافهة والإنشاد... فالشاعر ينشد قصيدته إنشادًا، وفي هذا الإنشاد إعلام وعنونة ذاتية غير مباشرة"[19] كأن يحدث الشاعر في أثناء إلقائه للقصيدة مؤثرات توحي بأنّ القصيدة مدح، أو هجاء، أو رثاء، فيغدو هذا الغرض أو ذاك شبه عنوان للقصيدة.

إضافة إلى سبب آخر قد يكون أقوى من الأوّل في تعليل غياب العنوان وهو:"تعدُّد الموضوعات الشعرية في القصيدة الواحدة، وتعدُّد الموضوعات يؤدي إلى صعوبة اختيار عنوان واحد للقصيدة"[20]، فكيف لقصيدة ابتدأها الشاعر ببكاء على الأطلال وتشبيب بحبيبة، ثم وصف للرحلة والمطيّة ، ويختمها بغرض من الأغراض أن يكون لها عنوان محدّد، فالعنوان المحدد يمسُّ موضوعًا محددًا، وهل ينطبق هذا على النص الشعري العربي؟

كما يرى جون كوهن (Joan Cohen) أنّ "الشعر يقبل الاستغناء عن العنوان لأنّ القصيدة تفتقر- في رأيه- إلى تلك الفكرة التركيبية التي يكون العنوان تعبيرا عنها"[21]، فكرة مفادها أنّ العنوان في الأعمال النثرية يشكّل

مسندا إليه ، في حين أنّها النص يمثل مسندا ، لذلك كان النثر دائما يحمل بدقة الفكرة العامة في العنوان، في حين إنّها تغيب –حسب كوهين (Cohen)- في الشعر، أضف إلى ذلك أنّ"النثر أو الفكر العلمي يرتكز على الانسجام الفكري والترابط المنطقيّ"[22]، بعكس الشعر الذي يميل إلى الانزياح والعدول في تركيبه العام لذا يصعب فيه تحديد الرابط بين الأفكار .

وقد يُضاف سبب آخر لغياب العنوان في الشعر العربي، ألا وهو ارتباط حياة العربي بالبيئة، فطبيعة الحياة العربية –التي كانت بدوية في معظمها– تتسم بنوع من التحرر والانطلاق و تأبي القيود والانحسار ، وعنوان القصيدة قيد لها ووثاق لا يستطيع الشاعر أن يحيد عنه، والشعر في أصله "تحرر للغة والإنسان وانعتاق من كل القيود"[23]، فكيف لا يرضى العربي بالقيد في حياته ويرضاه في الشعر، ونحن نعلم ما كان يمثله الشعر بالنسبة للعربي، فخلو القصائد من عناوينها يمكن أن يكون له ارتباط بالبيئة الصحراوية التي تأبى القيود وتهوى الانعتاق.

غير أنّ النقّاد والشُّراح – قديمًا وحديثًا –كانوا يُخضعون القصيدة إذا أرادوا شرحها أو روايتها إلى تسميتها بشيء معين كالمطلع مثلا، إذْ "يمكن عد المطلع الشعري في القصيدة الجاهلية عنوانا لها"[24]، كقول الشارح مثلا: وقد كان قال في ذلك قصيدته التي أوّلها : لخولة أطلال[25]، في إشارة إلى معلقة طرفة بن العبد.

فمعظم قصائد الشعر الجاهلي، وحتى زمن متأخر من الإسلام، كانت تعنون بمطالعها، وهو الأمر الذي جعل "النقاد القدامى يطالبون الشعراء بتحسين مطالعهم لتكون قوية تشد الأسماع إليها، وتستميل الأفئدة مشكلة حالة إغراء

تشد المتلقي لمتابعة القصيدة[26]، وهل يعقل أن يسمع العربي مثل هذا المطلع ولا يغريه بإتمام القصيدة؟ (من الوافر):

أتاركةٌ تدلُّلها قطام ❖❖❖ وضنًا بالتّحية والكلام.[27]

أو يسمع: (من الكامل)

هلْ غادر الشُعراءُ منْ مُتَردم ❖❖❖ أمْ هلْ عرفْت الدار بعْد توهُم[28].

أو يسمع :(من الكامل)

قفي ودعينا اليوْم يا ابْنة مالك ❖❖❖ وعُوجي عليْنا منْ صدُور جمالك[29].

أو يسمع :(من الطويل)

عفتْ الديارُ محلها فمُقامُها ❖❖❖ بمنًى تأبد غوْلُها فرجامُها[30].

لقد كانت هذه المطالع على شهرتها عناوين لقصائد تُعرف بها، وتُعيّن من خلالها، "فلا عجب حينئذ أن تتوحد كل العناوين الشعرية تحت مظلة النص الطّللي الذي غلب على معظم المطالع الشعرية القديمة"[31]، فتغدو عناوين أو كالعناوين إن كان القياس على العناوين التي يوظّفها الشعراء اليوم.

كما أنّ لروي القصيدة دورًا مهمًا في عنونة القصيدة العربية، فمن خلال الروي يمكن للمتلقّي أن يستحضر القصيدة، ويحدّدها بعينها، فتقول العرب: لامية العرب وهي قصيدة للشنفرى، مطلعها (من الطويل):

أقيمُوا بني أُمّي صدُور مطيكُمْ ❖❖❖ فإني إلى قوْمٍ سواكُمْ لأمْيلُ[32].

وذلك لانتهائها بروي (اللام)، فصار رويُّها عنوانًا لها، وكذا جرى العرف في معظم القصائد التي تعنون بالروي، كسينية الخنساء، وسينية البحتري وعينية أبي ذؤيب، ورائية ابن عبدون... إلاّ أنّ العنوان في هذه القصائد يكون "صوتيًا لا دلاليًا"[33]، إذ يعبّر عن شكل القصيدة لا عن مضمونها، فالرّوي يتبع الشكل قبل المضمون.

ومن مظاهر العنونة أن تُعرف القصيدة بحادثة من الحوادث تميّزُها عن غيرها، كأنْ يُقال: (البردة) لقصيدة كعب بن زهير، والمعلقات، كمعلقة زهير وإمرىء القيس، وعمرو بن كلثوم، وطرفة بن العبد... ومن مظاهر العنونة أيضًا أن يكون العنوان اختصارًا لموضوع القصيدة "كالنقائض، وهاشميات الكميت، وسيفيات أبي الطيب، وكافورياته، ولزوميات أبي العلاء، ورومیات أبي فراس... ومثل هذه القصائد معروفة ومحدّدة"[34]، فأصبحت هذه المسميات مع تداولها عناوين لتلك القصائد.

وقد نبّه أحد الباحثين إلى نقطة مهمة مفادها أنّ "العنوان كان حكرًا مع بداية عصر التدوين على الكتابة النقدية، وتنوعت العناوين وإن كانت في أغلبها تشير إلى المؤلف الجامع قبل المبدع، كما تحقق في كتابي المفضّليات و الأصمعيات"[35] فكل القصائد التي تحويها هذه الكتب إنمّا تعزى إلى من اختارها لا إلى منتجها، فيكون بذلك اسم المؤلف (وهو المبدع الثاني بعد الشاعر) عنوانا لكل القصائد التي يحويها مؤلّفُه، وإن تنوعت القصائد بتنوُّع الشعراء، فالمفضّليات للمفضّل الضبي، والأصمعيات للأصمعي.

إنّ افتقار معظم القصائد العربية لعناوين تسمها لا يعني أبدا انعدام ظاهرة العنونة في الشعر العربي، والمتتبع لتاريخ الأدب العربي يسترعي انتباهه تسميةُ بعض الشعراء قصائدهم بمسمّيات يمكن اعتبارها عناوين، وللاستدلال على ذلك نورد بعض العناوين الشعرية التي سجّلها كارل بروكلمان (Karl Breukelman) في كتابه تاريخ الأدب العربي:

1- القصيدة الفزارية لأبي القاسم عبد الله الفزاري[36].

2- صفوة المعارف، قصيدة في تاريخ الطبيعة لأبي المعالي سعد بن علي الخطيري (ت 568هـ/1172م)[37].

3- القصائد الحجازيات في مدح خير البريات، لأبي حسام الدين عيسى بن سنجر بن بهرام بن جبريل الحاجري (ت 568هـ/1172م)[38].

4- تذكرة الأريب وتبصرة الأديب، لمجد الدين محمد بن أحمد بن أبي شاكر بن الظهير المراكشي الأدبلي (ت676هـ/1277م)[39].

5- الكواكب الدّرية في مدح خير البرية وتسمى البردة، لمعارضتها قصيدة كعب بن زهير، لشرف الدين أبي عبد الله (أبي علي) محمد بن سعيد الدلاصي البوصيري الصنهاجي (ت694هـ/1296م)[40].

6- القصيدة البسامة (البشامة) بأطواق الحمامة لأبي محمد عبد المجيد بن عبدون الياسري الفهري (520هـ/1126م)[41].

7- معرة البيت، لأبي الحكم عبيد الله بن المظفر بن محمد الباهلي المري (ت546هـ/1145م)[42].

وما حدث للشعر العربي القديم يمكن إسقاطه على النثر آنذاك فالخطابة مثلا "وهي فن مخاطبة الجماهير بطريقة إلقائية تشتمل على الإقناع والاستمالة"[43]، تتّخذ من الفصاحة والبلاغة وسيلة لها لإيصال الأفكار التي يحملها الخطيب إلى من يخاطبهم، وهي أحد الفنون أو الأجناس النثرية في الأدب العربي، التي اهتم بها النقّاد وأولوها عناية خاصة.

إنّ اعتماد الخطب العربية على نظام المشافهة لا التدوين جعل منها لا تحتاج إلى عنوان يسمها، لا سيما وأنّها كانت في معظم الحالات مرتجلة تأتي على السليقة.

ورغم هذا فإننا نجد بعض الخطب العربية قد عُنونت بعناوين كان أساسها فقدانها لإحدى ركائز الخطب آنذاك، كالبسملة أو الحمدلة أو الشهادة أو الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، ومن أمثلة ذلك "خطبة زياد

بن أبيه كانت تعرف بالخطبة البتراء لخلو صدرها من عبارات الحمد لله التي تُفتتح بها الخطب... وبالمثل أطلقوا على الخطبة التي لا تذكر فيها الشهادة (جذماء)، والتي لا تُزيّن بالصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم (شوهاء)"[44].

ومن المرجّح أن هذه العناوين ليست من وضع أصحاب الخطب، إذ كيف لخطيب أن يسمي خطبته جذماء❖ أو شوهاء❖❖، وهو يعرف أنّ هذا اللقب أو العنوان هو منقصة للخطبة لا محمدة، لذلك قد تكون هذه العناوين من وضع المتلقّين من أهل الاختصاص.

ومع بداية عصر التّدوين بدأت العناوين تعلو الكتب وتسمها، كالمعاجم وكتب النقد وعلوم اللغة والتفسير والحديث وغيرها، فمن الأولى كتاب (العين) للخليل بن أحمد و(الجيم) للشيباني، ومن الثانية (الشعر والشعراء) لابن قتيبة و(طبقات فحول للشعراء) لابن سلام الجمحي، ومن الثالثة (الكتاب) لسيبويه و(الفصيح) لثعلب و(البيان والتبيين) للجاحظ، ومن الرابعة (الكشّاف) للزمخشري و(تفسير الطبري) للطبري ومن الخامسة (صحيح البخاري) للإمام البخاري، و(صحيح مسلم) للإمام مسلم...

وظلت عناوين المؤلفات العربية وبخاصة الشعر على ما هي عليه حتى وقت قريب من زماننا الحاضر، حيث بدأت تظهر العناوين الشعرية بالمعنى الحقيقي.

الهوامش:

1 – أحمد البيلي، الاختلاف في القراءات، دار الجيل، الدار السودانية للكتب، السودان، ط1، ص 29

2 – محمد عويس، العنوان في الأدب العربي النشأة والتطور، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة مصر، ط1 ، 1984، ص:84

3 – جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 1988، ص143.

4– المرجع نفسه، ص149 .

5 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

6– محمد علي الصابوني، البيان في علوم القرآن، طبع بمطابع دار البعث، قسنطينة، نشر وتوزيع مكتبة رحاب، الجزائر، ط3، 1986، ص09.

7 – محمد عويس، العنوان في الأدب العربي، ص85

8 – إبراهيم الأبياري، تاريخ القرآن، دار الشروق، بيروت، لبنان/ القاهرة ، مصر، ط1، 1964 ص: 84.،.

9 – صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5، 1968 ص97.

10 – غازي عناية، هدى الفرقان في علوم القرآن، دار الشهاب، باتنة، الجزائر، ط1، 1988 ج1، ص276..

11 – صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، ص98.

12 – بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1980، ج1، ص: 270.

13 – المائدة/144.

14 – بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ص: 271.

15 – إبراهيم الأبياري، تاريخ القرآن، ص: 67.

16 محمد عويس، العنوان في الأدب العربي، ص: 90

17 عبدا لله محمد الغذامي، الخطيئة والتكفير، النادي الأدبي الثقافي، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1985، ص:261.

18 رشيد يحياوي، الشعر العربي الحديث، دراسة في المنجز النصي، إفريقيا الشرق المغرب/ لبنان، ط1، 1998، ص: 107

19 محمد عويس، العنوان في الأدب العربي، ص: 49

20 المرجع نفسه، ص: 51.

21 روبرت شولز، سيمياء النص الشعري، اللغة والخطاب الأدبي، ترجمة واختيار، سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1993، ص:161.، نقلا عن جميل حمداوي (السيميوطيقا والعنونة)، مجلة عالم الفكر، ص: 190.

22 جميل حمداوي، (السيميوطيقا والعنونة)، مجلة عالم الفكر، ص:190

23 عبدا لله محمد الغذامي، الخطيئة والتكفير، ص: 261.

24 معجب العدواني، ،تشكيل المكان وظلال العتبات، النادي الأدبي الثقافي، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1985، ص: 09.

25 الزوزني، شرح المعلقات السبع، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1982 ص: 44.

26 بسام فطوس، سيمياء العنوان، وزارة الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص: 85.

27 النابغة الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، شرح وتحقيق كرم البستاني، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، ص: 110.

28 عنترة بن شداد، ديوان عنترة، شرح وتحقيق كرم البستاني، دار بيروت للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ط1، 1978، ص: 15.

29 – طرفة بن العبد، ديوان طرفة بن العبد، شرح وتحقيق كرم البستاني، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، ص: 71.

30 – لبيد بن ربيعة، ديوان لبيد، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، ص: 163

31 – معجب العدواني، تشكيل المكان وظلال العتبات، ص: 09.

32 – يوسف شكري فرحات، شرح ديوان الصعاليك، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1992 ص: 38.

33 – عبدا لله محمد الغذامي، الخطيئة والتكفير، ص: 261

34 – محمد عويس، العنوان في الأدب العربي، ص: 54.

35 – معجب العدواني، تشكيل المكان وظلال العتبات،ص: 09.

36 كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي،الإشراف على الترجمة العربية محمود فهمي حجازي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993، ج1، ص: 425

37 – المرجع نفسه، ص: 22.

38 – المرجع نفسه، ص: 25.

39 –. المرجع نفسه، ص: 29

40 –. المرجع نفسه، ص: 85

41 –. المرجع نفسه، ص: 127

42 –. المرجع نفسه، ص: 129

43 – معجب العدواني، تشكيل المكان وظلال العتبات، ص: 13

44 – محمد عويس، العنوان في الأدب العربي، ص ص: 57– 58.

*– جذماء: مقطوعة، من الجذم أي القطع ومذكرها أجذم أي مقطوع اليد (ابن منظور، لسان العرب، مادة جذم، ج3، ص ص 105–106).

**– شوهاء: العابسة، وقيل المشؤومة، والاسم منه الشوه، مصدر الاشوه والشوهاء، وهما القبيحا الوجه والخلقة (ابن منظور، لسان العرب، مادة شوه، ج8، ص 166).

المقاربة بالكفاءات ودورها في تنمية الرّصيد اللغوي للمتعلّم — دراسة ميدانية في متوسّطة علي زرماني -سطيف —

أ.حمّار نسيمة
جامعة بجاية

مقدمة: إذا صدق القول إنّ الإنسان لابد أن يساير عصره، فإن المقولة تتناسب والجانب العلمي، لأن الأمّة التي لا تنظر إلى العلم نظرة جدّية وتأمليّة هي أمة ميّتة موت العقل لا الجسد، وإذا كان الغرب قد توصّل إلى نتائج تخدم آخذ العلم وناقله وتخدم أيضا الإنسانية فحريّ بنا أن نتّبع خطاهم ونحاول السّير للوصول إلى ما وصلوا إليه، ولكن ما يجب أن نعلمه هو أن الظرف الذي يعيش فيه الآخر ليس بالظرف الذي نعيشه نحن والمبدأ الذي يسطره الآخر لنفسه ليس الهدف الذي أسطره أنا، والمرجعية التي يستند إليها الآخر ليست هي مرجعيتي ولكن إذا أخذنا ما توصّل إليه الذي هو أفضل منّا وكيّفناه وخصوصياتنا فإن الأهداف التي نبتغيها يتم الوصول إليها لا محالة، ومن هذا المنظور فقد سعى القائمون في المجال العلمي إلى مسايرة التطور وفقا للمقولة: لا بقاء لأمة خامل أمام التطور الهائل، وأمام هذا فقد كان المسار الذي اتبعوه الإصلاح التربوي، إذ رأوا أن المنفذ هو في المقاربة بالكفاءات، بعد أن تم التأكد من عدم صلاحية المناهج القديمة التي لا تتعدى المادة المقررة فقط، كما أنّها تركز على تلقين المتعلم كمية هائلة من المعلومات ثم حفظها واستظهارها، وبعد مدّة من الزمن تغيب تماما عن ذاكرة المتعلم، كما أنّ المناهج القديمة تجعل المتعلم خامل

العقل، ولا تتاح له فرصة إبداء الرأي أو إعمال الفكر أو استخلاص النتائج بنفسه، فأين للمتعلم أن يكون طرفا فاعلا في مجتمعه؟.

إنّ اعتماد الوزارة منهاج المقاربة بالكفاءات وتطبيقه في الأطوار الثلاثة الأولى، منذ خمس سنوات قد بيّن أنه يحتاج إلى عملية تقويمية للنظر في ما تُوصل إليه من نتائج نستطيع من خلالها أن نحكم بالسلب أو الإيجاب على هذه المناهج.

وبناءً على ذلك فإن هذه الدّراسة عبارة عن محاولة تقصي منهج من مناهج التعليم، ودوره في اكتساب المتعلّم ملكة لغوية، انطلاقا من المبادئ التي تحملها هذه المقاربة، وعلى سبيل المثال فقد وقع الاختيار على مستوى الرابعة متوسط إذ إنّها السنة الحاسمة بالنسبة للمتعلم. فكيف تساهم المقاربة بالكفاءات في اكتساب المتعلّم الملكة اللغوية؟ هل اعتبار المتعلّم طرفا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية هو الذي يكسب المتعلّم ملكة لغوية؟ أم اعتماد هذه المقاربة على الحوار والسؤال والمناقشة هي الكفيلة بذلك؟ للإجابة على هذه الأسئلة قمنا بتقسيم هذا الموضوع إلى قسم نظري وآخر تطبيقي.

أ- القسم النظري:

1- التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات: إن أوّل ظهور لهذه المقاربة كان في كندا وفي المجال العسكري، ونظرا لنجاحها في هذا المجال وذلك من خلال النتائج التي حققها جاءت الفكرة لتعتمد في مجال التدريس. إن هذه الطريقة تعتبر المتعلّم مركز العملية التعليمية التعلّمية، وبالتالي فإن التواصل يكون متوفّرا بين المعلّم والمتعلّم، إذ هي «عملية تواصل لغوية مدبّرة مقصودة هادفة، متعدّدة الاتجاهات والمراحل والمهارات، يديرها المعلّمون في حجرات الدّراسة»[1] وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات تختلف عن المناهج القديمة التي تعتبر

المتعلّم وعاءً لجمع الأفكار دون تحليلها أو بنائها. « هي مقاربة تعتمد أساسا على التوجه نحو تنمية الكفاءات لدى التلاميذ، وإعطائها الأولوية في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف. وباعتماد المقاربة بالكفاءات يمكن الوصول إلى الآتي:

- إن الكفاءة تعمل في وضعية إدماج و تكامل. و يعني ذلك وضعية معقدة تتطلب توظيف جميع المكتسبات التي تعلمها التلميذ في وضعيات تعلمه السابقة وبالتالي فهي نشاط معقد يتطلب إدماج المعارف والمهارات والاتجاهات الشخصية بدل التركيز على تكديس المعارف.

- إن وضعية الإدماج هي أقرب وضعية ممكنة للوضعيات الطبيعية التي سيواجهها التلاميذ فيما بعد.

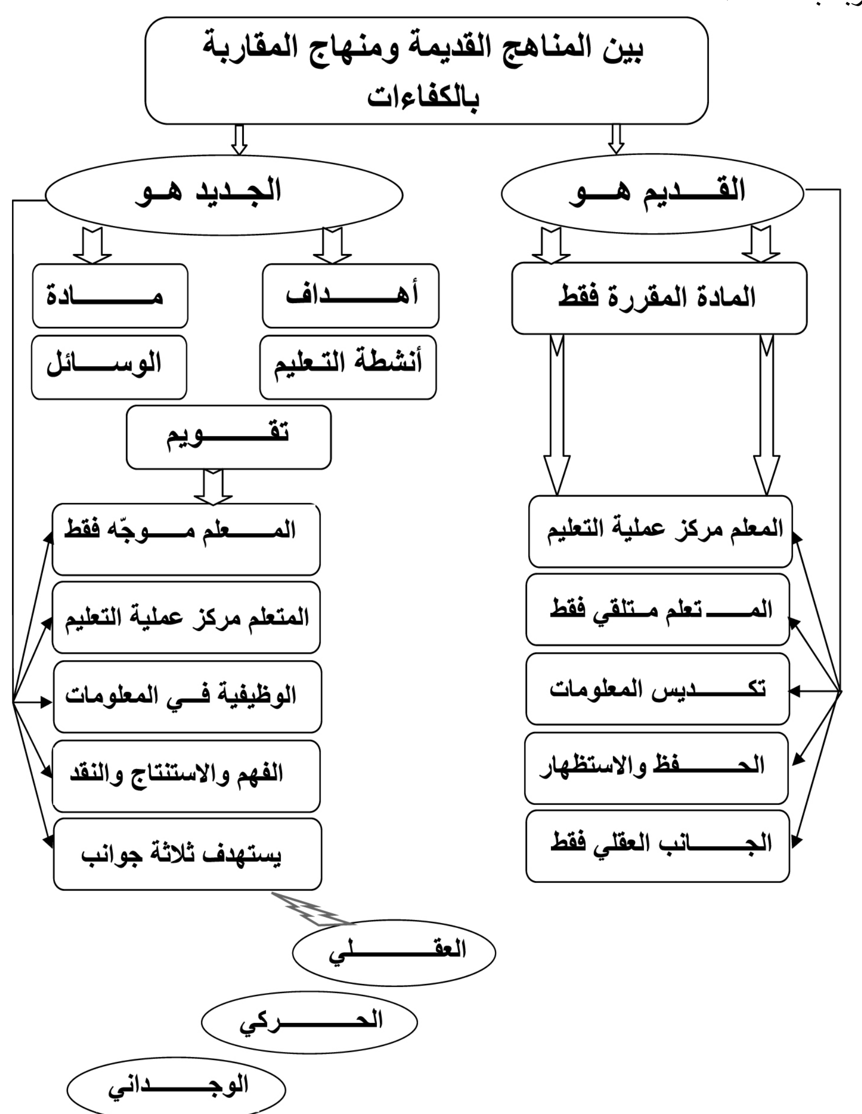
- تتوجه الكفاءة نحو تنمية الاستقلالية لدى التلاميذ»[2] وفي العنصر التالي نعقد مقارنة بين المناهج القديمة والمقاربة بالكفاءات.

2- **بين المنهاج القديم ومنهاج المقاربة بالكفاءات:** إن الدّور الذي يلعبه المعلم في المناهج القديمة يتمثل في أنّه المالك للعملية التعليمية كلها، فهو المحضّر للدرس والملقي والسّائل والمجيب في آن واحد. أما المستهدف من العملية وهو المتعلم فإنه يحشد بعدد هائل من المعلومات المتعلقة بالجانب العقلي فقط، وكأنّ المتعلم يحتاج إلى ما يغذيّ به عقله، صحيح أنّ العلم مرتبط أكثر بالجانب العقلي لكن التعليم هو الجانب العقلي والوجداني والحركي، فهذه العناصر مترابطة فيما بينها «ويصبح على ضوء ذلك لكل مادة منهاج دراسي تنتقى فيه طائفة من الموضوعات، لا يراعى فيها إلا الجانب المعرفي الكمي الذي يحشى به ذهن الطفل، من غير نظر إلى مواهبه، وملكاته وقدراته الذهنية وحاجاته النفسية، وقدرته على التكيف مع الخبرات الجديدة»[3]، بالإضافة إلى ذلك فإن

المعلومات المقدمة في مختلف المواد لا تمت بصلة بالمعلومات الأخرى، فمثلا المعلومات التي أفيد بها المتعلم في مادة التاريخ قد لا يتبادر إلى ذهنه أن يستغلّها في مادة الأدب العربي، بمعنى أن المتعلم لا يُدفع إلى ربط المعلومات فيما بينها وعلى ذلك فإن المعلومات الجديدة لا يقام لها رابط مع سابقتها، وبالتالي فإن الحصيلة اللّغوية لدى المتعلم لا تكون في مستوى الأهداف التي سطّرت.

وقد تمّ تسمية هذه الطريقة بالمقاربة بالكفاءات لأنّها تعتمد على كفاءة المتعلم ومدى قدرته على الوصول إلى أعلى درجات العلم وهو معتمد على قدراته الذاتية، وبذلك يعتبر المتعلم مركز العملية التعليمية، فهو المستهدف من التعلم والطريقة التي تقدم بها المعلومات تجعل فيما بينها وظيفية، أي يجعل المتعلم يوظف معلومات درسها في مادة الرياضيات ويوظفها في مادة أخرى، وكما أن الربط بين المعلومات هو الذي يثبت مدى إعمال فكر المتعلم، فالمنهاج بالمفهوم الحديث يتعدى المادة الدراسية إلى الأهداف والغايات والمرامي ووسائل التقويم والمنهاج هو «مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم يتضمن الأهداف، الأدوات، مقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي يتم بها تقويم التعليم والتعلم»[4] وكما أن التقويم في طريقة المقاربة بالكفاءات يمرّ عبر خطوات متعدّدة، وهو ما يسمى بالتقويم المستمرّ، إذ إنّ المتعلّم يخضع للتقويم من بداية السّنة إلى نهايتها وهذا ما لا نجده في المناهج القديمة «لقد ظل التقويم في ظل التربية التقليدية معنيا باختبارات تقليدية، يؤديها الطلاب ليحصلوا بعدها على درجات تمثل الأساس في الحكم على نجاحهم من عدمه، ومع تطور المفاهيم التربوية وجد التربويون أن إخفاق الكثير من المتعلمين عائد في كثير من الحالات إلى طبيعة الاختبارات التقليدية القائمة على الحفظ والتذكر والمهارة الكتابية التحريرية اللازمة لأداء

الاختبارات المقالية مما دعا إلى إعادة النظر في طبيعة تلك الاختبارات والعناية بتطورها»[5]، وهذا المخطط يبيّن الفرق الموجود بين المناهج القديمة ومنهاج المقاربة بالكفاءات



3- تنمية الرصيد اللّغوي للمتعلّم انطلاقا من اعتماد المقاربة بالكفاءات:

إن ما تحمله هذه الطريقة من معطيات تجعلنا نتحدّث عن تنمية الرّصيد اللغوي للمتعلّم، فكيف تعمل هذه المقاربة على تنمية الرّصيد اللغوي للمتعلّم؟

أ- باعتبار المتعلّم مركزا للعملية التعليمية التعلّمية: إن دور المتعلّم في المناهج القديمة لا يتجاوز السّماع والحفظ والاستظهار، أما طريقة المقاربة بالكفاءات فهي تعتبر المتعلّم المحور الأساس في هذه العملية، ومهمّة الأستاذ لا تتعدّى التوجيه فقط، فهو يطرح بعض المعلومات ويترك المهمّة للمتعلّم في التحليل والتركيب والاستنتاج وحتى النّقد، وعليه فمن خلال هذه العمليات فالمتعلّم يمتلك رصيدا لغويا، ويبقى هذا الرّصيد راسخا في ذاكرته لأنه المستنتج.

ب- إن هذه الطريقة تعتمد الوظيفية في تقديم المعلومات، ولا تحصر اهتمامها بالجانب المعرفي بل تتعداه إلى الجانب الحركي والوجداني، إذن فالمتعلّم له أن يوظّف معارفه المختلفة في المجالات المتعدّدة.

ج- إن أهداف هذه الطريقة لا تقتصر على الجانب المعرفي للمتعلّم فقط بل تتعداه إلى جوانب أخرى منها العقلي والوجداني والحركي: «فهي أنماط موضوعة، أو سلوك قابل للملاحظة والقياس والتقويم، أو تخطيط وسلوك يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المعلم والمتعلم يقوم على بيداغوجية علمية باعتماد العقلنة والأجرأة والبرمجة، وتختص الأهداف التربوية بالمجال العقلي والوجداني والسيكو حركي»[(6)]. وبالتالي فالمتعلّم لا يحشد بمجموعة من الأفكار غير الوظيفية.

استبانة موجهة لأساتذة التعليم المتوسط

سيّدي الفاضل، حَصلتْ لنا رغبة للبحث عن نظرة تقويمية للمناهج المعتمدة في الإصلاح التربوي، وهي المقاربة بالكفاءات، وحتى نحكم على نجاح هذا المنهاج من عدمه ندعوك سيدي الفاضل إلى مساعدتنا، وذلك بإدلاء رأيك حول الموضوع والإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذه الاستبانة ووضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة.

التعرف على المستجوب:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الشهادة المتحصل عليها: ليسانس☐ ماجستير☐ شهادة أخرى☐

3- الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ مرسم ☐

4- الخبرة: من سنة ← 5 سنوات ☐ 5 سنوات ←10 سنوات ☐

10 سنوات ←15 سنة ☐ من 15 سنة← 20 سنة ☐

أكثر من 20 سنة ☐

1- حول منهاج المقاربة بالكفاءات:

1- ما رأيكم في المنهاج الجديد المعتمد حاليا؟

☐ راضون عنه

☐ غير راضين عنه

☐ لا رأي لي

- رأي آخر...

....

2- هل المنهاج مكيّف تكييفا تربويا يتماشى مع مستوى الأستاذ والتلميذ والمؤسسة التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا...

3- كيف تتعاملون مع هذا المنهاج؟ بمرونة☐ بصعوبة ☐

3- دور طريقة المقاربة بالكفاءات في تنمية الرّصيد اللغوي للمتعلّم:

1- هل تحديد الأهداف التعليمية على المستوى العقلي الوجداني والحركي يساعد المتعلّم؟

نعم☐ لا ☐

علّل؟...

2- اعتبار المتعلّم مركز العملية التعليمية التعلّمية يجعل المتعلّم

- أكثر حرّية داخل حجرة الدّرس؟ ☐
- يساعده على تحسين الأداء اللّغوي له؟ ☐
- يجعل من المتعلّم قطبا إيجابيا في العملية التعليمية التعلّمية؟ ☐
- رأي آخر..

....

3- **هل المواضيع المقرّرة التي يتضمنها المنهاج**

وظيفية ☐ ليست وظيفية ☐

4- ما رأيكم في التقويم المستمر؟

- يساعد الطالب ☐
- لا يساعده ☐
- يضاعف من الحصيلة اللّغوية للطالب ☐
- يجعل الطالب حريصا منتبها ☐

- رأي آخر...

....

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

ب- **القسم التطبيقي: تحليل الاستبانة:** في تحليلنا لهذه المدونة سلكنا طريق الأمانة العلمية، واستفدنا من آراء الأساتذة وتعاملنا مع الإجابات كما وردت إلينا، دون إحداث تصرف فيها، وللعلم فإننا قمنا بتوزيع 11 استبانة على أساتذة اللغة العربية وكان عدد الإجابات ثمانية، أي بنسبة مئوية تقدر بـ: 72.72٪.

التعرف على المستجوب: وقد أوردنا فيها العناصر التالية:

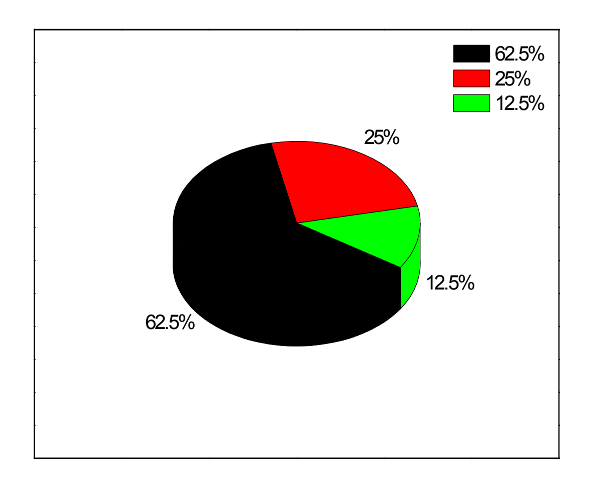
1- الجنس: كان توزيع العدد والنسبة حسب الجدول التالي:

الجنس	العدد	النّسبة
ذكر	**5**	**62.5**
أنثى	**3**	**37.5**

62.5%
37.5%
37.5%
62.5%

2- **الشهادة المحصول عليها:** إن إدراج الشهادة ضمن الاستبانة ليس من باب التعرف على المستجوب فقط، وإنما الغرض الثاني هو معرفة ما إذا كانت المؤسسات التعليمية لها مؤهلات تساعدها على تنمية الرصيد اللغوي للمتعلّم خاصة إذا علمنا أن الحاصل على شهادة الليسانس ليس له نفس الإمكانات التي نجدها لدى الحاصل على الماجستير، وعليه فإن النتائج التي حصلنا عليها مقسمة وفق الجدول التالي:

الشهادة	العدد	النسبة
ليسانس	5	٪62.5
ماجستير	1	٪12.5
شهادة أخرى	2	٪25.00



التعليق الذي نقدّمه هنا هو أن المؤسسة التربوية لها من المؤهلات التي تجعل عملية التعليم والتعلّم ناجحة ويستفيد منها المتعلم.

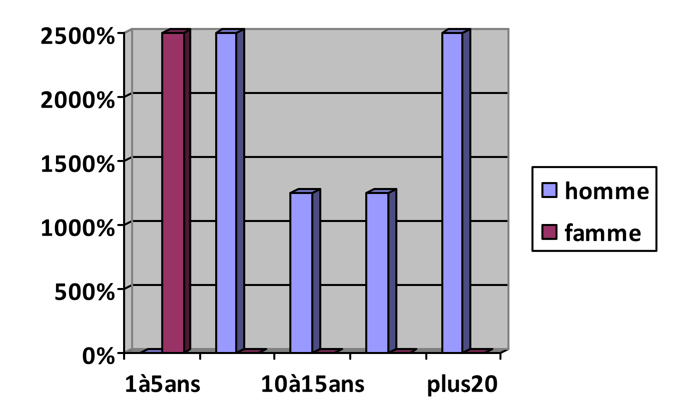
3- **الصّفة**: هناك ثلاث صفات يشتغل وفقها الأستاذ فإمّا أن يكــون مستخلفا، أو متربصا أو مرسّما، وقد كانت أكبر نسبة للأساتذة المرسمين ثم المتربصين في حين انعدمت نسبة المستخلفين والجدول التالي يبيّن ذلك.

الصفة	العدد	النسبة
مستخلف	0	0
متربص	1	٪12.50
مرسّم	7	٪87.50

4- **الخبرة:** إن لخبرة الأستاذ الدور الكبير والمهّم في الوقت نفسه، لأنها السبيل إلى الارتقاء بمستوى المتعلّمين، لكن ما يجب أن نطرحه هنا هو: هل للأستاذ الذي له خبرة 15 أو 20 سنة في تدريس المنهاج القديم أن يدرس المنهاج الجديد بكل بساطة، خاصة إذا علمنا أن تطبيق المنهاج الجديد أو استعماله يحتاج إلى معرفة اللسانيات التطبيقية معرفة لا بأس بها.

بعد توزيع الاستبانات وجدنا أن خبرات الأساتذة موزعة كالآتي:

الخبرة	سنة←5سنوات		10←5		15- 10		20←15		20≤ سنة	
الجنس	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	/	/	2	%25.00	1	%12.50	1	%12.50	2	%25.00
إناث	2	%25.00	/	/	/	/	/	/	/	/

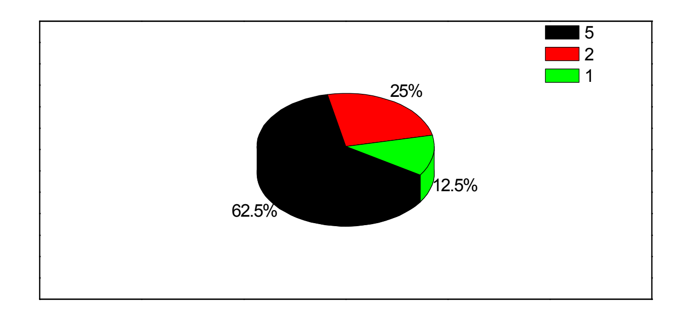


- **حول منهاج المقاربة بالكفاءات:** نريد أن نعطي للدراسة طابع التدرج في التناول إذ إننا نهدف بالدرجة الأولى إلى التعرف على آراء الأساتذة بصفة عامة حول المنهاج ثم الدور الذي يلعبه في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلّم.

1- ما الرأي المقدّم حول المنهاج الجديد: إنّ إدراج هذا السؤال ينطلق من مبدأ مفاده أنّ حب الشيء يدفع بصاحبه إلى العمل والمثابرة، وتقديم ما لديه من الجهود العلمية، وعليه يكون المنطلق من هنا، والنتيجة قد نستخلصها من أول سؤال فماذا كان ردّ الأساتذة حول المنهاج؟.

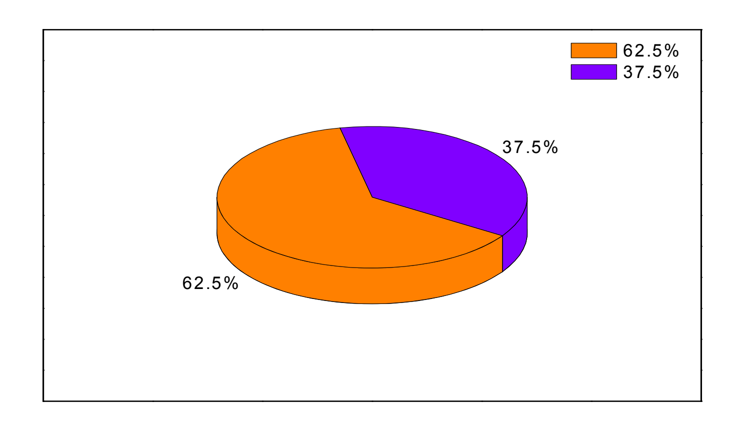
قمنا في هذا السؤال بإدراج أسئلة تتعلق بمدى رضا الأساتذة عن هذا المنهاج، ويمكن أن نقول إن الآراء قد مالت إلى صفة الرّضا عن هذا المنهاج أو الطريقة، وعليه كانت النتائج على هذا النحو.

الرأي	العدد	النسبة
راضون	5	٪62.50
غير راضين	2	٪25.00
لا رأي لي	0	0
رأي آخر	1	٪12.50



2- حول تكييف المنهاج وتماشيه مع مستوى المتعلّم والأستاذ والمؤسسة التربوية؟: لماذا السؤال عن التكييف التربوي؟: إن العلوم قبل أن تدخل مجال التعليم تكون عبارة عن نظريات تجريدية، تحتاج إلى تكييف مع مستوى مبلّغ المادة ومتلقيها، «والتكييف يخص تلك العملية المتعلقة بالمراحل التي يمكن أن تتحول فيها المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم في مستوى تعليمي معيّن، من معارف مرجعية savoirs savants إلى معارف تعليمية savoirs enseigne مع العلم أن هذه العملية، أي عملية التكييف، تخضع لمعايير لغوية، ونفسية، واجتماعية وبيداغوجية»[7]، وعلى هذا كان إدراجنا لهذا السؤال وكانت النتائج التالية:

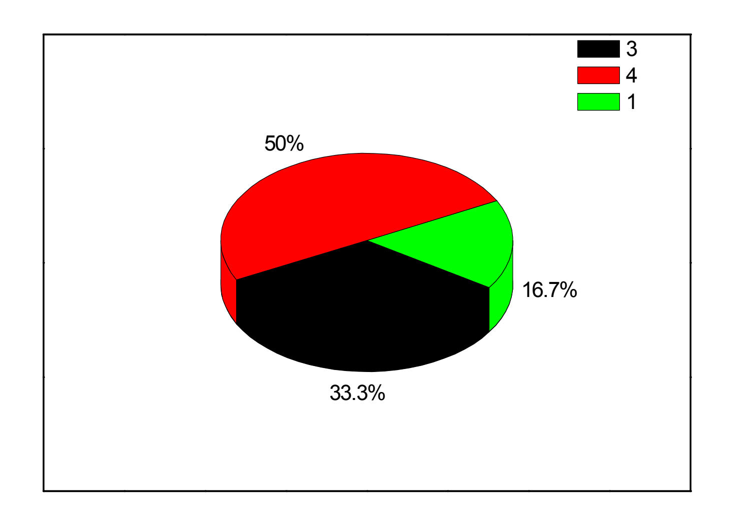
التكييف	العدد	النّسبة
لا	3	%37.50
نعم	5	%62.50



لماذا؟: لنتعرّف على سبب وجود التكييف التربوي من عدمه أضفنا السؤال لماذا، وعلى حسب ما رآه الأساتذة فإن المنهاج الجديد أخذ بعين الاعتبار المستوى الذي ينبغي أن يراعى سواء تعلّق الأمر بالمتعلم أو الأستاذ أو المؤسسة التربوية وإذا قلنا المؤسسة التربوية فإننا نعني بذلك الوسائل المتوفرة عليها.

3- كيفية التعامل مع المنهاج: إن منهاج المقاربة بالكفاءات منهاج حديث لم يسبق لبلد مثل الجزائر أن اعتمدته وعليه فمهما كان الأستاذ فطنا ذكيا قد يجد صعوبة في تطبيقه لأنه يحتاج وبالأخص إلى معرفة اللسانيات ومعرفة المبادئ التي قام عليها، وبعد الإحصاء وجدنا أن أكثر الأساتذة يتعاملون مع المنهاج بمرونة وهذا دليل قاطع على أنهم على معرفة بالنظريات اللسانية الحديثة وللتذكير فإن أستاذا لم يدل برأيه واعتبرنا الإجابة ملغاة غير أنها ظاهرة على الدائرة النسبية.

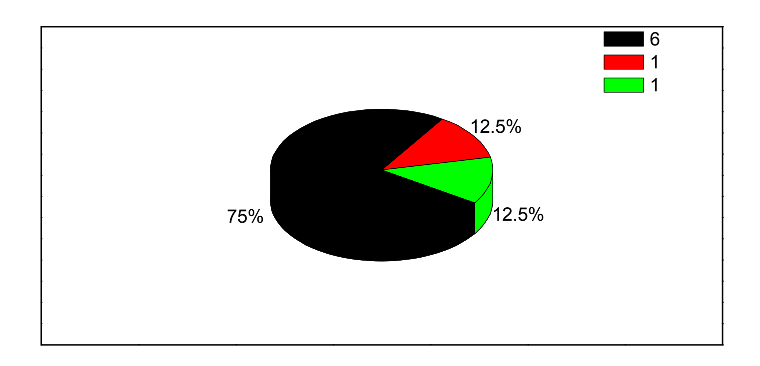
التعامل	العدد	النسبة
بصعوبة	2	٪25.00
بمرونة	5	٪62.50



3- دور طريقة المقاربة بالكفاءات في تنمية الرّصيد اللغوي للمتعلّم: إن المبادئ التي بنيت عليها المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلّم قطبا إيجابيا في العملية التعليمية التعلّمية، بالتالي يكون في موقع يسمح له بإبداء الآراء والتعبير عن الأفكار التي يحملها بالتالي يكون أكثر حرية، فهل الأساتذة الذين يعتمدون هذه الطريقة، يحملون هذه الأفكار ويسعون إلى تجسيدها على أرضية الواقع، هذا ما دفعنا إلى طرح هذه الأسئلة.

1- هل تحديد الأهداف التعليمية على المستوى العقلي الوجداني والحركي يساعد المتعلّم؟: تلعب الأهداف التعليمية دورا كبيرا في عملية التعليم، فوفقها يتم تحديد نقطة البداية والنهاية أيضا، خاصة إذا علمنا أن هذه الأهداف تشمل ثلاثة جوانب مختلفة، بمعنى أن الجانب العقلي جزء فقط من هذه الأهداف، من هنا كان طرحنا لهذا السؤال والإجابة كانت موزّعة على هذا النّحو.

تحديد الأهداف	العدد	النسبة
نعم	6	75.00٪
لا	1	12.50٪
لا رأي	1	12.50٪



أغلب الإجابات التي حصلنا عليها؛ أجابت بالإجابة القائلة إن تحديد الأهداف التعليمية يساعد المتعلّم، خاصة ما منها يتعلّق بالمجال الوجداني والحركي لأن الأهداف التعليمية على المستوى المعرفي تحدّد في المناهج القديمة والنتائج التي حصلنا عليها هي التي تثبت ذلك، فقد بلغت نسبة الإجابات القائلة بالإيجاب 75.00٪، أما الذين أجابوا بالسّلب فلا يتعدى 12.50٪، فيما نجد أستاذا لم يبد برأيه. **التعليل:** وحتى لا نترك السؤال مفتوحا بحثنا عن التعليل الذي يقدّمه الأستاذ لذلك، وبعد الاطلاع على الإجابات تبيّن أن الأساتذة يعيبون المنهاج القديم في كونه يقتصر فقط على الجانب المعرفي دون الحركي والوجداني.

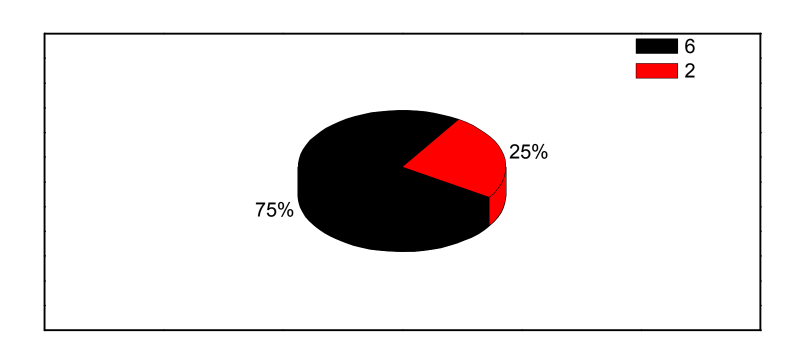
2- باعتبار المتعلّم مركز العملية التعليمية التعلّمية؟ لا يغيب على أحد أن المناهج القديمة تعتبر المتعلّم قطبا سلبيا في العملية التعليمية على عكس طريقة المقاربة بالكفاءات التي تعتبره قطبا إيجابيا، وكنا قد طرحنا سؤالا على الأساتذة مفاده أن المتعلّم في المقاربة بالكفاءات قد يكون أكثر حرّية داخل حجرة الدّرس؟ أو يساعده على تحسين أدائه اللّغوي ؟ أو يجعل من المتعلّم قطبا إيجابيا في العملية التعليمية التعلّمية؟ فالإجابات التي وردت إلينا مقسّمة كالتالي:

المتعلّم مركز العملية التعليمية	العدد	النسبة
حرية الطالب	4	٪50.00
الأداء اللغوي له	2	٪25.00
قطبا إيجابيا	1	٪12.50
رأي آخر	1	٪12.50

النتائج: عدد الإجابات التي قالت إنّ المقاربة بالكفاءات تعطي الطالب حرية أكثر ٪50.00، أما الإجابات التي اختارت الاقتراح الثاني المتمثل في تحسين الأداء اللغوي له فقد شكلّت ٪25.00، أما الاقتراحان الأخيران فقد حازا على نفس النسبة وهي ٪12.50.

3- **المواضيع المقرّرة التي يتضمنها المنهاج:** إن السؤال المطروح هاهنا متعلق بالوظيفية في المواضيع، من عدمها والإجابات التي وردت إلينا تثبت أن المواضيع تتميز بالوظيفية.

المواضيع	العدد	النسبة
وظيفية	6	٪75.00
غير وظيفية	2	٪25.00

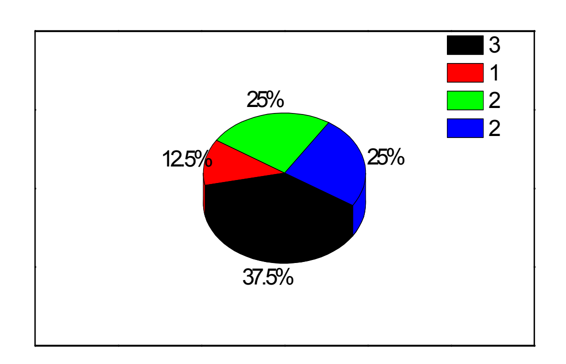


إن أغلب الإجابات التي حصلنا عليها ترى أن المواضيع المقررة وظيفية يستفيد منها المتعلم، حيث بلغت نسبة 75.00٪ أما الآراء التي تقول بعدم الوظيفية لو تتجاوز نسبة 25.00٪.

- **التقويم المستمر:** سبق لنا وأن تحدّثنا عن التقويم وأشرنا إلى أن التقويم الجديد يبدأ من أوّل حصة ينجزها الأستاذ بالمتعلم كما أن التقويم أيضا يكون على مدار السنة وليست الامتحانات الوسيلة الوحيدة للتقويم، ومن هنا فإن التقويم القديم ما هو إلا جزء من التقويم الجديد وهذا ما نوضحه من خلال هذا المخطط.

رأينا من خلال ما اطلعنا عليه من معلومات أن نتقصى الآراء التي أدلى بها الأساتذة حول التقويم المستمر إن كان يخدم المتعلم أم لا، وعليه فقد جاءتنا الآراء على هذا الشكل.

التقويم المستمر	العدد	النسبة
يساعد الطالب	3	٪37.50
لا يساعده	1	٪12.50
يرفع الحصيلة اللغوية	2	٪25.00
يجعل الطالب منتبها	2	٪25.00



إذن كانت الإجابات تسير إلى القول إن التقويم المستمر يساعد المتعلم على زيادة الحصيلة اللغوية له ويجعله حرصا منتبها بل إنه يثير في نفسه الحماس للإطلاع أكثر على مختلف المعلومات.

نتائج: من خلال ما سبق ومن تحليل الاستبانات نصل إلى ما يلي:

- إن طريقة المقاربة بالكفاءات تأخذ بالاعتبار الأهداف التعليمية على المستوى العقلي والحركي والوجداني وبالتالي ففرص الإبداع عند المتعلم ممكنة.

- اعتبار المتعلم مركزا للعملية التعليمية التعلمية يجعل المتعلم أكثر حرية في حجرة الدرس.

- التقويم المستمر يساعد الطالب في تنمية الرصيد اللغوي وربط المعلومات في ما بينها، بالتالي يمكننا الحديث عن الوظيفية في هذه الطريقة.

الهوامش:

1- حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، دت مركز الإسكندرية للكتاب، 2000 م ص7.

2- عياش معمّر، المقاربة بالكفاءات، موقع قوقل، 2010 م.

3- خير الدين هني، تقنيات التدريس. ط1.

4- صالح بلعيد، في المناهج اللّغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر: 2005، دار هومه، ص13.

5- عيسى بوفسيو، أطروحة دكتوراه، التعلم الوظيفي للنحو ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم العام، الطور الثالث من التعليم الأساسي نموذجا، جامعة الجزائر: 2005-2006، ص191.

6- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ط3. الجزائر: سنة 2000، دار هومه ص100.

7- إبراهيم حمروش، "التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها"، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر: 1995، وزارة التربية الوطنية، العدد2، ص69.

آليات الاكتساب اللغوي عند ابن فارس
مقاربة لسانية مفاهيمية ومنهجية

د. رشيد حليم
المركز الجامعي بالطارف

مقدمة: إن المطلع على تراثنا اللغوي الشامخ يقف مشدوها أمام ضخامة المنتوج العلمي اللغوي في مجالات متعددة:في الصوتيات، وفي علمي الأبنية والتراكيب، وفي غيرها من المعارف اللغوية التي استوعبت كل ما يتعلق بالعربية ولهجاتها. وظل الباحثون يتوردون من معينها ،ويرتوون من صاف منهلها ، لنفائس مصادرها قارئون، وعلى موائد كتبها لاقطون، يزينون بها درر مؤلفاتهم ويتعضّدون بها في تثبيت آرائهم، إما بالرجوع إلى فكرة سابقة، أو الاهتداء بمعالم مناهج ترسموها.

ومن ثمة فإن الدعوة إلى قراءة هذا التراث اللغوي عند العرب وعند غيرهم أمر واجب على الدارسين والباحثين ،ليس بهدف تسجيل مواقف انطباعية تسجل لعلماء العربية السابقين حسن صنيعهم، وإطراء جميل أفعالهم،والإشادة بها وإنما لغايات علمية بحتة،تتمثل في إبراز موقع تلك التأصيلات اللغوية العربية من مدارات الجهد الإنساني في هذا الصنف من المعرفة الكونية،والاجتهاد في إحيائها،ليس خدمة لعلم العربية فقط، والتنويه بعلمائها الذين نهضوا بها على مرّ الأعصار والأعمار وإنما للإبانة عن الأفكار اللغوية الجادة ومناهج تنظيرها التي بسط علماؤنا القدامى الحديث فيها، والتي اعترف بجديتها اللسانيون

وأبانوا عن أهميتها ومساحات الإضافة فيها التي مازالت تمدّ البحث اللساني المعاصر بمعطيات معرفية ومنهجية صحيحة ومهمة.

لقد حظي الدرس اللغوي العربي التراثي بمتابعات علمية أسسّت على قواعد التنظير المنهجي وضعها لغويونا من أجل ضبط المضامين العلمية المعرفية التي أملتها عليهم اجتهاداتهم المميزة، وإبداعاتهم الأصيلة في تشريح الحدث اللساني بمختلف منطلقاته وبتعدد مستوياته،والناظر في حاضر بحثنا اللساني يلاحظ محاولات بعض المحدثين من علماء العربية- من أمثال الشيخ الفاضل عبد الرحمن الحاج صالح وعبد السلام المسدي- ربط أواصر التواصل بين القديم والجديد في مسعى تكاملي، معتمدين إسقاطات منهجية درّت بها النظريات اللسانية المختلفة.

يتصل موضوع بحثنا هذا بطبيعة التواصل المنهجي والعلمي بين الدرس العربي والدرس اللساني الغربي من خلال إدراك جوانبهما المتقاربة هادفين إلى إذكاء الوعي المعرفي بنفعية طرائق أسلافنا في التأصيل وجدّيتها، واستجابة طموحة لواقع علمي ولّدها اللّهج بأفكار يعتقد بحداثتها، ومن ثمة التبشير بسلطانها واستنفار عقول طلبتنا لاحتضانها واستعلاء شرعتها.

إيماننا عميق بضرورة استثمار مرجعياتنا المنهجية وما قدمته من أسس معرفية تنفخ في علاقتنا بتراث العربية روحا جديدة تسمح بترصّد قواعد الجدّة وتحويل قوى النفع فيها، وإسقاط المفاهيم المستحدثة عليها.

وفي هذا المجال نجد صدى لبعض المناهج اللسانية في دراسات القدامى، تحديدا في آثارهم المدونة[1]، وقد ظلت شامخة بموضوعاتها تطاول ما يظهر في الغرب من أبحاث لغوية جـادة وعميقة[2] وتصحح ما توصّلوا إليه من نتائج[3].

❖- **قراءة في مناهج تلّقي اللغة العربية:** تعدّ حركة التأصيل في العربية قديمة من حيث الانطلاقة التاريخية، إذ ارتبطت بمكونات الحضارة الإسلامية أساسا، وكانت ترمي – تلك الحركة- إلى وضع القوانين اللغوية التي تكون أساسا لاستنباط أحكام اللغة وقواعدها، ولهذا كان لزاما على كل متقدم لهذا الميدان المعرفي أن يطّلع على طرائق الاستدلال التي حوتها أضرب العلوم الإسلامية والعربية، وهي عند مؤطريها القدامى، تلك الأسس التي بني عليها علم العربية في قضاياها المختلفة وتطبيقاتها المتنوعة والتي استطاعت أن توجّه عقول النحاة في آرائهم، وكانت مؤلفاتهم بمثابة الشرايين التي تمدّ الجسم بالدم والحيوية(4) ويطلق على تلك الأسس مصطلح الأصول وهي على الإجمال: سماع أو نقل وقياس وتعليل(5). وهي التي يعوّل عليها في تلقي العربية وإثبات أحكامها اللغوية بالحجة والدليل(6).

ومما لا شك فيه أن هذه الأصول المنهجية تدل على ابتكار علماء العربية لمناهج تكشف طرائق التعلم، وسبل البحث، وتدفع إلى مشروعية العمل بها وهي على حدّ تفصيل أحد الباحثين: أصول التنظير العلمي، وقد تعلقت هذه الأصول بين الوصفية والمعيارية، حيث تتمثل الوصفية في النقل وتصنيف المادة اللغوية المسموعة، بينما تتمثل المعيارية في القياس والتعليل(7). والأصل الأول هو المقصود بالدراسة لانجذاب خطواته إلى العلمية واقترابه من غايات الموضوعية.

وبهذا، فمنهج النقل له زوايا تتقاطع مع بعض أسس المناهج الحديثة خاصة المنهج الوصفي الذي استعلاه الدارسون ولعبوا بنظرياته(8) والحق نقول إن بعض قواعد هذا المنهج مرسخة في تأصيل علمائنا القدامى.

وعندئذ يصبح التساؤل حول طبيعة هذا المنهج مشروعا، والتساؤل عن ضروب التداخل بينه وبين المناهج اللسانية، محقا ؟

ونعتقد أن الإجابة عن السؤالين واجب علمي، وإيصال الإجابة وربطها بالدرس اللساني المعاصر واجب حضاري أولا وعلمي ثانيا.

وفي هذا المضمار يقرّ الباحث أن الإلمام بجميع آليات التداخل بين منهج النقل العربي والدرس اللساني، أمر في غاية الصعوبة، لعلتين مهمتين:

❖- إن آليات التداخل بين المنهجين متعددة، ومن ثمة يقصر هذا الفعل العلمي على متابعاتها كلها.

❖- إن مثل هذا البحث يحتاج إلى عمل أكاديمي أضخم.

وعلى أية حال، سنركز العمل المقارباتي على تمفصلين:

1- الدلالة الاصطلاحية لمنهج النقل.

2- جوانب من المقاربة المنهجية، وتشمل قضية بارزة هي:

اكتساب اللغة الأولى عند الطفل

1- مفهوم النقل: لغة واصطلاحا

أ- لغة: ورد في لسان العرب مدلولات لغوية مختلفة لمفهوم النقل، قال ابن منظور: نقل: النقل: تحويل الشيء من موضع إلى موضع، نقله ينقله نقلا فانتقل والتنقل هو التجوال، والنقل الطريق المختصر[9]. ونقل الثوب نقلا أي رفعه.

والنقل مراجعة الكلام، ويعني المجادلة[10]، ومما يلاحظ على هذا التدقيق المفاهيمي، أن النقل يعني:

❖- الحركة من جهة إلى أخرى.

❖- التجول.

❖- السير القصير.

❖- الرفع.

❖- الكلام والحديث.

❖- التلقي

وإذا لخصنا هذه المعاني نجدها تدور حول معنى مادي وهو السير، وآخر معنوي يتصل بالكلام، والتشكيل الدلالي للمفهومين بيّن، هو نقل الكلام وتلقيه من جهة إلى جهة بآلية مختصرة مع رفع الكلام المنقول إلى صاحبه على وجه الصدق.

ب- اصطلاحا: إن مصطلح النقل مستمد من بيئة أهل الحديث في الدلالة على ما نقل من السنة النبوية الشريفة(11)، ولأن تأثر علم أصول العربية بعلم الحديث ثابت منذ الانطلاقات الأولى في التأسيس له، فإن استخدام مصطلح النقل في مجال اللغة لا يعدو أن يكون من باب علاقات التأثر بمصطلحات البيئة الإسلامية ومنها علوم الحديث(12)، هذا من ناحية ورود المصطلح في حقل الدرس اللغوي العربي.

أما من جهة التعريف،فلم تفدنا كتب اللغويين القدامى في إيجاد صياغة علمية ومنهجية تجمع الدلالة الوافية لهذا المنهج، مستثنيا بعض مصادر المتأخرين، لعل كتاب ابن الانباري (ت557هـ) لمع الأدلة أول ما عثرنا فيه على تعريف جامع لمعنى النقل، وهو كما حدّه: أما النقل فهو الكلام العربي الفصيح المنقول النقل الصحيح الخارج عن حدّ القلة إلى حدّ الكثرة .

وتلّقف ابن مالك [ت 672 هـ] هذا الفهم، وزاده إبانة فالنقل: هو الكيفية الصحيحة التي نقل بها كلام العرب، موضحا الغاية منه، إنه يوثق ما نقله حملة اللغة وجمّاعها من فصيح كلام العرب ولهجاتها(13)، وفي هذا يؤكد: "هو الاعتداد بما قاله الفصحاء الذين يوثق بهم ويطمئن إليهم وكان بعض العلماء يرون أن لغات العرب كلها جديرة بالاعتبار، ولا يصح ردّ إحداها بالأخرى(14)

ومن ثمة عدّه أساسا يحتج به في العربية على صحّة ما يسوقه من قواعد تخص لغتهم.

ويلاحظ من النصين توظيف مصطلح النقل في مقابل مصطلح آخر يضاهيه معنى ووظيفة ورد عند السيوطي(ت911هـ) وهو مصطلح السماع ومدلوله كما وضّح:ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته،فشمل كلام الله تعالى وأحاديث نبيه وكلام العرب حتى عصر المولدين[15].

وقد رأينا في بعض مصادر اللغويين السابقين استعمال مصطلح النقل كما نقل السيوطي عن ابن جني قال: من قال إن اللغة لا تعرف إلا نقلا فقد أخطأ فإنها قد تعلم بالقرائن أيضا، ولعله قصد الأصل ذاته كما قصده ابن الأنباري والسيوطي من بعده أي المساواة بين المنهجين اصطلاحا، أو لمحوا إلى الفرق المنهجي بين النقل والسماع، فالسماع يهتم بنقل الظاهرة المنطوقة مباشرة من أفواه قائليها، أما النقل فيشمل السماع المباشر وغير المباشر[16]، فالسماع بهذا التفصيل أخصّ من النقل الذي يتساوى معناه بمصطلح ثالث عرفه درس العربية وأعني به الرواية التي هي أعمّ من السماع، فهي لا تقتصر على الأخذ المباشر للمادة اللغوية، وإنما قد تكون سماعا عن سماع، فالأخذ المباشر هو الذي يفصل فيه بين الرواية والسماع، فالرواية عامة والسماع خاص.[17].

وجملة القول من هذا التفصيل، أن هذه المصطلحات إنما وردت للدلالة على أصل لغوي من الأصول الأولى لطرائق البحث عند علمائنا، واعتمد لدراسة العربية وتلقيها واستنباط الأحكام اللغوية التي تحافظ على سلامة اللسان العربي.

وتتجلّى هذه المقاربة في بعض الأسس التي سار عليها رواد منهج النقل في درس العربية قديما، والتي وجدت صداها في البحث اللساني الحديث، حيث أكد على ضوابطها القائمون على هذه المباحث.

واستقرى أحد اللغويين العرب المحدثين أصول هذا المنهج واعتبره منطلق البحث، وإن اختص بالعربية فيصلح أن يكون لغيرها من اللغات، وذلك مما نبّه إليه حين بيّن وظائفه قائلا "إنه عملية صعبة فهو مجموعة من الأعمال تبدأ بالتأملات

وتنتهي بالكشف عن القواعد، ويقوم بين البدء والانتهاء بالتصنيف والتقسيم والاستقراء"[18]. وهذه خطوات منهجية أكد عليها الوصفيون في أعمالهم.

2- النقل والاكتساب اللغوي: سعت اللسانيات التطبيقية، وما زالت تحاول، إلى إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تعترض عملية التعلم والتعليم في جميع جوانبها. ومن تلك القضايا مسألة اكتساب اللغة وتعلمها.

يعد موضوع اكتساب اللغة موضوعا خصبا في حقول معرفية متعددة، شارك علماء النفس والتربية في بلورة مسائله، كما أسهم اللسانيون في صياغة قواعد علمية له، خاصة تلك المتعلقة باللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ويتصل الأمر باكتساب اللغة الأولى التي درج المولود على التعرف عليها في وسطه الأسري وهو الأساس، أو ما يعرف باللغة الأصل أو اللغة الأم، أو لغة المنشأ la langue maternelle .

وإذا أسقطنا مفهوم النقل أو السماع، وهما من اسبق الأصول في تلقي اللغة العربية، نجد أن مفهوم الاكتساب اللغوي يتقاطع علميا مع مقصد السماع اللغوي، أو فيما نظره السابقون فيما يعنون: أخذ اللغة، وقد رتب السيوطي

مسائل التلقي اللغوي في كتابه المزهر[19] وهو في ما ذكر تابع لما بينه ابن جني[20] وابن فارس وابن خلدون[21].

التعليمية والاكتساب اللغوي: ارتبط مفهوم اكتساب اللغة بمصطلح التعليمية الذي له امتدادات عميقة بالمفاهيم البيداغوجية، التي تعنى بالمهمات التربوية العامة التي تمكّن التلميذ من تحصيل المهارات والتقنيات،ومراعاة احتياجاته.

ولعل أسبق الأهداف التعليمية معرفة حدود اكتساب الملكة اللسانية التي تمثل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة.[22]

والحديث عن اكتساب اللغة الأم –وهي العربية- مستوفى في مصادر التراث اللساني العربي يمكن مراجعته في كتب النحو، وفي كتب التفسير وفي مراجع البلاغيين، وتتجلّى أهمية هذا الموضوع في كون تحصيل المعارف بما فيها اكتساب اللغة نفسها يمرّ حتما عبر المعرفة اللغوية، وهي على رأي أحد العلماء السبيل الشامل في كل تحصيل معرفي.[23]

ونشير هنا مرة ثانية إلى أن الإحاطة بمفهوم الاكتساب وأسسه العلمية وقضاياه المعرفية في التراث العربي عامة، وفي الدرس اللساني، وفي العلوم النفسية والاجتماعية بصفة خاصة غير مقدور عليه، وقد سبق باحثون أجلاء التأليف فيه[24] وتعذر عليهم صياغة نظرية جامعة تلملم فلسفة تربوية تصلح منهاجا لتكوين نشء عربي، دون كنود هذه الجهود التعليمية الخيرة في إغناء الحقل الديدكتيكي بأفكار مفيدة.

إن أهم الأفكار التراثية التي وردت في قضية اكتساب اللغة والتي يمكن استثمارها في حقل اللسانيات التعليمية، ما ورد عند ابن وفارس(ت395هـ)[25]. وما ذكره ابن جني (ت392هـ)[26]، وقد غفل عن جهودهما في دلائل اكتساب

اللغة في التراث اللساني العربي[27]. وآثرنا تقديم العالم الأول على التالي لأسبقية ما أتى به في هذا الموضوع، وتركيز كثير من الباحثين على متابعة ما أتى به ابن جني في هذا الغرض وهو في كثير من كتبه ناقل لآراء الخليل وسيبويه والفارسي.

ب- اكتساب اللغة عند ابن فارس:

❖- التعريف بابن فارس:

هو أحمد بن فارس بن زكريا بن محمد بن حبيب، أبو الحسين، الرازي القزويني، المعروف بالرازي، المالكي، اللغوي، صاحب "المجمل" في اللغة. وقد ادّعى ابن الجوزي في "المنتظم" أن اسمه: أحمد بن زكريا بن فارس، ولكن هذه التسمية وذلك القول - بحسب تعبير ياقوت في رده على ابن الجوزي، لا يحاجّ به، وفي تاريخ ولادته فلم نجد أيا من كتب التراجم - على كثرة تلك التي ترجمت له - ذكرت أو عينت تاريخا لذلك.

وفي موطنه فقد ذكر الذهبي في تاريخه وفي سيره أنه ولد بقزوين ونشأ بهمذان فهو نزيل همذان، وكان أكثر مقامه بالري، وقد نسب إليها، وذكر ذلك أيضا ابن تغري بردي في "النجوم الزاهرة"، والرافعي في "التدوين في أخبار قزوين"، وقال (الرافعي): "وله بقزوين في الجامع صندوق فيها كتب من وقفه سنة إحدى وستين وثلاثمائة.

إلا أن ياقوت ذهب إلى غير ذلك حين قال في معجمه: "وجدت على نسخة قديمة بكتاب المجمل، من تصنيف ابن فارس ما صورته: تأليف الشيخ أبي الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا الزهراوي، الأستاذ خرزي، واختلفوا في وطنه، فقيل: كان من رستاق الزهراء، من القرية المعروفة بكرسفة وجياناباذ.[28]

❖- **آثاره:** لابن فارس مجموعة من المؤلفات العلمية، ذكرها الوراقون والمترجمون في مسانيد التراجم والمصنفات وكتب الأعلام والمشاهير، وقد نقلها محقق الصاحبي قي ترجمته لابن فارس في مطلع كتاب الصاحبي، ومن أشهرها على الإطلاق، مقاييس اللغة والمجمل والصاحبي. (29)

3- **آليات الاكتساب اللغوي عند ابن فارس:**

لعل من أهم القضايا اللغوية التي اهتمت بها الدراسات اللسانية الحديثة، ولها جذور في الفكر اللغوي العربي، مسألة اكتساب اللغة وتوليدها عند الطفل، فهذه المسألة قد تناولها علماء قدامى ومحدثون عرب وغربيون. وسنعرض فيما يلي بإيجاز لأحدث الآراء في الفكر اللغوي الغربي في هذا المجال المتمثلة في النظرية الفطرية، أو ما يعرف بنظرية تحليل المعلومات، وما يربطها من صلة بعملية اكتساب اللغة في تراث العالم اللغوي العربي الشهير ابن فارس.

تطرق ابن فارس إلى موضوع اكتساب اللغة "في باب القول في مأخذ اللغة"، (30) الذي فصله بقوله "تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقن وتؤخذ سماعا من الرواة الثقات، ذوي الصدق والأمانة ويتقى المظنون(31)..

وهذا التوجيه العلمي فيه شيء من إشارات التفصيل عن الاكتساب اللغوي عند الصبي العربي، تصلح لغيره، وقد سمى الأشياء بمسمياتها نلخصها:

– أ- القول بالنظرية الفطرية: تنسب هذه النظرية إلى العالم اللساني الكبير تشومسكي، ويقصد بالفطرة اللغوية تلك الملكة التي منحها الله للإنسان، فاستطاع عن طريقها إنتاج اللغة وتوليدها. تدور مفاهيم هذه النظرية حول ما أطلق عليه تشومسكي مصطلح (Compétence) وما نقله الباحثون

العرب بمعنى الكفاية اللغوية، أي تلك القدرة أو الموهبة الفطرية التي منحها الله للإنسان فاستطاع عن طريقها أن ينتج ما لا يحصى من المفردات والتركيبات اللغوية .

وتؤسس هذه النظرية على:

اعتبار اللغة ملكة أو مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه أن ينتج ويفهم جملا لم يسبق له استخدامها، أو سماعها من قبل، ويستطيع الطفل من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته أن يولد تراكيب لغوية خاصة به. وهذه الإشارات العلمية تتناسب مع ما ذكره ابن فارس حين ألح على:

- مبدأ السماع الفطري: أي الاكتساب الطبيعي للغة عند الصبي، ويبدو من تنظير ابن فارس أنه يرى أن اللغة العربية تؤخذ عن طريق الاكتساب من البيئة الأصلية الأولى التي يعيش فيها الطفل العربي وهي الأسرة، بدءا بالوالدين

- وأسبقهما الام، وبهذا يتفق مع وجهة نظر الدرس اللساني المعاصر وما يدعو إليه من علاقة اللغة بالأسرة، الحاضنة الأولى والتي هي مهد النشأة الأساسية من جهة، وعلاقة الفرد بالبيئة من جهة أخرى. وهذا الأساس المهم الذي صاغته النظرية التوليدية التحويلية في موضوع الاكتساب اللغوي للغة الأم.

وتبلور هذا الفهم في مرتكزات النظرية التوليدية التحويلية التي يرى صاحبها أن عقل الطفل يحتوي على خصائص فطرية، أو ما يمكن أن ينعت بالملكة الفطرية التي تجعله قادرا على تعلم أي لغة إنسانية، ومن هنا فله استعداد فطري لان تكون قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورة إبداعية[32]، ومن ثمة ارتبطت اللغة بطبائع المتكلمين، وهي بذلك صيغة وراثية مكتسبة.

وفي هذه المرحلة الأولى يمرّ الطفل في مراحل اكتسابه للغة بمستويين اثنين ،هما:

- مستوى سماع الأصوات ومحاكاتها وتنتقل إليه من محيط والديه في الغالب.
- مستوى إدراك الأبنية والتراكيب[33].
- ❖❖- ففي المستوى الأول يمرّ الطفل بمرحلتين:
- ❖- مرحلة الأصوات التي ينتجها الطفل دونما تلبّس بأية حالة انفعالية.
- ❖- مرحلة الأصوات التي يسمعها الطفل ويقوم بتقليدها[34]
- ❖❖- أما في المستوى الثاني، فيتضمّن مرحلة الأبنية، وتدرج الطفل من التلفظ بالكلمة الأولى إلى أن تصل قدرته على نطق حوالي مائة كلمة في نحو عشرين شهرا ،أما مرحلة التراكيب فتتمثل في:
- مرحلة الجملة أحادية الكلمة
- مرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين. [35]

أما الأساس الثاني فهو معرفة النظام اللغوي العام:

ويقصد به مجموعة العناصر اللغوية الأساسية التي يستخدمها الطفل على نحو مضطرد وذلك مثل مجموعة الأسماء والأفعال والأدوات التي تشكل الثروة اللغوية أو ما يعرف بالكنز اللغوي.

كما يضاف إليها النظم الشكلية، وهي مجموعة القوانين والخواص العامة والمشتركة في سائر اللغات، وذلك مثل قوانين المماثلة والمخالفة، وغير ذلك من القوى التي تعمل بصورة دائمة وعامة في جميع اللغات كتكوين الجملة من الفعل والفاعل، أو من الفعل والفاعل والمفعول.

ونلمح توافقا معرفيا بما جاءت به النظرية البنائية التي استمدت مفاهيمها من الفلسفة السلوكية، فنصت على أن اللغة هي مجموعة عادات صوتية يكيفها حافز البيئة[36]، وفي ما يتعلق بتعلم اللغة يرى أنصار هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأم وغيرها إنما يتم من خلال التكرار والتقليد للأشكال الصوتية المسموعة تمكنه فيما بعد من اكتساب بنى اللغة.[37]

وهذه القاعدة اللسانية هي التي تسمى عند ابن فارس بالسماع التعلمي: أي يصبح أداة معرفية صناعية للتعلم، نحو تعلم أسس اللغة من مفردات وتراكيب وغيرها. وهذا الضرب من التعلم يكون تلقينيا، يحتاج فيه المتعلم إلى معلم متمكن يؤدي مهام تربوية ينكفىء فيها المتلقي على مجموعة من الكفايات اللغوية، وقد أشار ابن فارس إلى ذلك بوضوح قوله: تؤخذ- يقصد اللغة- من متلقن. وهوما تلقفه ابن خلدون وأضاف عليه تقريرات مهمة من بصيرته وحدة ذكائه يقول: "يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيُلقَّنُها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنُها كذلك."[38] ويعلق أحد الباحثين على ما ذكره ابن فارس وتابعه فيه ابن خلدون قائلاً: "إن الملكة اللسانية بذلك هي الأساس في لغة المنشأ حيث يترعرع الإنسان، وهي بالتالي تكون تامة في اللغة الأم، ويصعب على الإنسان اكتساب ملكة لسانية أخرى تكون تامة وراسخة مضافة إلى ملكته اللسانية الراسخة التي اكتسبها من البيئة التي ترعرع فيها وتقتصر هذه الملكة الراسخة على لغة المجتمع الذي يولد فيه الطفل (أي اللغة الأم)، ولا علاقة لها بالجنس أو العرق، بل تتكون عند الطفل خلال نموه في المجتمع الذي يتكلمها"[39]

ويمكن تلخيص عملية اكتساب وتوليد الطفل للغة عند ابن فارس على النحو التالي: أولاً: يسمع الطفل لغة والديه أولا فيحاكيها.

ثانياً: يتصل الصبي بالمحيط القريب فيسمع ويتعلم على مدار الأوقات

ثالثاً: يتلقى اللغة بواسطة ملقن، فينتقل من التعلم الفطري، إلى المهنية في ممارسة فعل الاكتساب اللغوي حين تصبح العملية ملكة صناعية يقوم بها مدرس حذق.

رابعا: توسّع عملية التلقي من شخص واحد إلى جهابذة اللغة ورواتها وعلمائها فيؤدي ذلك بالتالي إلى ملكة اكتساب اللغة وتوليد أنماطها المختلفة .

الخاتـمة:

بعد هذا التحليل في أيجاد أواصر التقارب بين منهج النقل وبعض أسس المناهج اللسانية الحديثة، وقد قصرنا الدراسة على مسألة مهمة، وهي قضية اكتساب اللغة ،وهي مسألة عنيت بها اللسانيات التطبيقية، نخلص إلى القول:

1- تمثل قراءة تراثنا اللغوي وإعادة إنتاج قضاياه في ضوء المناهج اللسانية الحديثة مطلبا علميا ضروريا ،يستوجب أن ينهض به الباحثون للكشف عن قيمة هذا التراث وأهميته، وتسليط الضوء على ما جمعه من آراء سديدة وافقت في معظمها من حيث أغراض الدراسة وطرائق البحث مع ما توصلت إليه النظريات اللغوية الحديثة .

2- إن ثقافتنا اللغوية ثرية بكثير من الأفكار العلمية التي مازالت نافعة للدرس اللساني، نحتاج إلى نفضها وتشكيلها حسب المعطيات الحديثة.

3- يعتبر منهج النقل من أهم مناهج الدراسة في كثير من علوم الحضارة الإسلامية، ومن ثمة نلح على دراسة خطواته والأخذ بها، ذلك أن المناهج الحديثة قد ربطت بأصول المعرفة القديمة المتجددة فلا حرج أن نعيد بعثه وإظهار الجديد فيه.

4- إن القول بجدية المناهج اللسانية الحديثة لا يبرر سبق الغربيين لاكتشافها، ذلك أن الناظر في درس العربية يقف على تقدم اللغويين العرب في هذا الضرب من المعرفة المنهجية.

5- اتفقت وجهة نظر ابن فارس مع وجهة نظر البحث اللغوي الحديث في أن اللغة تؤخذ اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ عنهم على مر الأوقات.وهذا مشابه لما يعرف في التعليمية: الحمام اللساني أو:
LE BAIN LINGUISTIQUE

6- التأكيد على الاهتمام بالعامل البشري والعامل الجغرافي في أثناء التعامل مع الظاهرة اللغوية.

وقد أسس العرب القدامى هذا المنهج على خطوات إجرائية شبيهة بما قدمته اللسانيات الوصفية.

7- تنبه المفكرون العرب القدامى إلى أهمية التلقي اللغوي من جهة ونظروا إلى كيفيات اكتساب اللغة الأولى، وكانت نظرات ابن فارس في كتابه الصاحبي في مجال الاكتساب اللغوي تبشر بعلاقة الظاهرة اللغوية بالظاهرة النفسية.

8- إن تركيز العلماء على موضوع الملكة اللسانية عند ابن خلدون ومقاربة مواقفه العلمية بما جدّت به النظرية التوليدية التحويلية، يغطي على أسبقية ابن فارس في تناول هذا الموضوع وكان الأجدر أن يدرس هذا الموضوع في سياق بناء نظرية بسيكو لسانية عربية تحيط بما أفادت به الفكر العربي عبر العصور في هذا الغرض العلمي.

المراجع والهوامش

1- أثنى محمد حسن عبد العزيز على كتاب الخصائص لابن جني لما حوى من أراء لغوية صائبة، قال عنه إنه كنز في أصول اللغة ومناهج البحث فيها، ينظر مصادر البحث اللغوي، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع القاهرة، ط1، 1997 ص 256.

2- د. عز الدين إسماعيل، المصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1976، ص 334.

3- د. عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، وقائع ندوة جهوية، أبريل 1987 الرباط، طبعة دار الغرب الإسلامي ص 373 .

4- محمد عيد، أصول النحو العربي، ورأي ابن مضاء القرطبي، على ضوء علم اللغة الحديث عالم الكتب، القاهرة، ط7، 2006، ص05.

5- ابن جني، الخصائص، تحقيق، علي النجار طبعة دار الكتاب العربي، ج 1، ص189.

6- ابن الأنباري، الأغراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق سعيد الأفغاني، دار الفكر بيروت، ط2، 1971، ص80،

7- د. حلمي خليل العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995، ص32.

8- منهم د. محمد عيد، كتابه في أصول النحو العربي، ص 17 وما بعدها.

9- ابن منظور، لسان العرب، طبعة دار صادر، ج11، ص، 674 (نقل)

10- م ، ن ،ج11، ص، 674-675

11- سليمان الأشقر، أصول الفقه للمبتدئين، دار النفائس، الأردن، ط2، 2004، ص105.

12- أشرف ماهر النواجي، مصطلحات علم أصول النحو: دراسة وكشف معجمي، دار غريب مصر، ط1، 2000، ص73.

13- وضع ابن جني بابا في ذلك سماه "اختلاف لغات العرب وكلها حجة" ينظر الخصائص، ج2 ص10.

14- ابن مالك، شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن السيد، طبعة الأنجلو المصرية، ط 1974 ج1، ص 48.

15- السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، محمد قاسم، مطبعة السعادة، ط1، 1976 ص81.

16- أحمد نحلة، أصول النحو العربي، دار المعرفة الجامعية، مصر2002، ص31.

17- علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب، مصر، ط1، 2007، ص33.

18- محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، طبعة دمشق، ص 15، 16.

19- المزهر، تحقيق مجموعة من العلماء، مطبعة صيدا بيروت، ج1، ص421.

20- المنصف على تصريف المازني، تحم محمد عطا وأخرون، دار النهضة، ج 1، ص6.

21- يعّد ابن خلدون ألسماع" أبو الملكات اللسانية"، فهو يقر صراحة أن منهج الاكتساب اللغوي يبدأ بتلقي اللغة من ملقن، فيزاوج في نظرته بين المبدأ الطبيعي والصناعي في اكتساب الملكة اللسانية.

22-موسى الشامي، اللسانيات التطبيقية، إلى أين؟ المجلة المغربية لتدريس اللغات، ع1 1988 ص، 23 – 24.

23- بشير ابرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، دار المعارف، الجزائر ص16.

24- م، ن(المقدمة) وينظر رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة مناهج تعليم اللغة العربية، طبعة دار الفكر القاهرة 1988 .

25- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية مسائلها وسنن العرب في كلامها، قدم له مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر ط1، 1963، ص 62.

26- ابن جني، الخصائص، ج 1، ص189

27- لقد أغفل مؤلف كتاب اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي ما أصله ابن فارس في مسألة اكتساب اللغة، وقد أشرنا في هذا العمل إلى ما جاء به ابن فارس من تنظير ينسجم مع ما طرحته اللسانيات التعليمية من أفكار.

28- وفيات الأعيان، تحقيق عباس حسن، دار الغرب الإسلامي، ج3، ص128.

29- الصاحبي في فقه اللغة العربية مسائلها وسنن العرب في كلامه، ص11.

30- م ن، ص 62.

31- م،ن، ص، ن.

32- حسام البهنسي، التراث اللغوي، وعلم اللغة الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1 2004، ص48.

33- الصاحبي، ص،57.

34- ميشال زكريا مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة طبعة المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، لبنان، ص 58.

35- م، ن، ص، ن.

36- م، ن، ص، ن.

37- حلمي خليل، اللغة والطفل، دار المعرفة الجامعية، ص 30.

38- المقدمة، تحقيق محمد جويدي، مكتبة النهضة، ص1071.

39-حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم منشاة الإسكندرية، ص 8.

La structuration de l'information dans la presse écrite algérienne

OMAR BELKHEIR
Université de Tizi Ouzou

INTRODUCTION

Ce travail a pour objectif de mettre au jour les manières avec lesquelles les journaux algériens structurent et organisent l'information de manière à ce qu'elle accomplisse des fonctions qui répondent des impératifs purement techniques se rapportant essentiellement à la nature de la communication médiatique moderne c'est à dire, offrir au lecteur une quantité importante d'informations très qui parvient quotidiennement aux rédactions des différents journaux et agences de presse et de la présenter au lecteur de manière à ce que celui-ci parvienne à avoir une quantité assez exhaustive d'informations en un laps de temps relativement court, et de façon à ce qu'elle parvienne à remplir des fonctions persuasives de nature à influencer le lecteur et le pousser à adopter les mêmes idées et opinions que celles du journal, dans le pire des cas, le contraindre à douter de ses idées et opinions précédentes, elle a pour rôle aussi d'accomplir une autre fonction, celle d'apparaître comme un instrument essentiel d'organisation d'un espace public désigné par J.HABERMAS comme un espace symbolique intermédiaire entre la société civile et l'Etat. Accessible à tous les citoyens et aux divers groupes d'intérêt, cet espace permet la formation, à travers des échanges argumentatifs, d'une opinion qui vient contrebalancer le pouvoir de l'Etat.

Cette fonction spécifique de la manière dont un journal structure ses textes ou articles, paraît évidente dans la presse écrite algérienne, à cause de la nature des journaux qui sont en majorité des journaux d'opinion, ceci d'une part, et d'autre part à cause du fait que derrière

chaque journal algérien se dissimule une force de nature politique idéologique, financière ou militaire.

Nous avons travaillé sur des journaux d'opinions d'expression arabophone tel ERRAI (l'opinion) et EL KHABAR (la nouvelle), et francophone tels LE MATIN, LE SOIR D'ALGERIE et LE QUOTIDIEN D'ORAN.

Nous nous sommes inspiré pour réaliser ce travail de quelques travaux de JEAN MICHEL ADAM, de GILLES LUGRIN, et de THIERRY HERMANN, qui ont effectué un travail remarquable dans ce sens, en appliquant les différents concepts opératoires de l'analyse du discours et de la forme de la presse à la presse scientifique, comme ce fut le cas de l'article de JEAN MICHEL ADAM et THIERRY HERMANN, dont nous nous sommes inspirés, publié dans les carnets du CEDISCOR, N°6, et intitulé: *L'hyperstructure : un mode privilégié de présentation des évènements scientifiques ?*, et le travail de T.HERMANN, G.LUGRIN, intitulé : *Formes et fonctions des rubriques dans les quotidiens romands: Approche théorique et recherches quantitatives*, ainsi que les différents travaux de G.LUGRIN qui traitent de la question de la structuration de l'information dans l'hyperstructure d'une manière exhaustive, dans plusieurs de ses travaux publiés dans la revue MEDIATIQUES de l'observatoire du récit médiatique (ORM) de l'université catholique du Louvain-La- neuve en Belgique.

Ce travail vise à démontrer la finalité pragmatique et argumentative qui sous-tend la façon avec laquelle sont structurés les articles et l'iconographie dans la presse algérienne, à commencer par le rubriquage, et passant par l'organisation des éléments constituant la double page.

La rubrique et ses fonctions

Qu'appelle t-on *structuration* dans la presse ?

Chaque rédaction d'un journal est appelée à donner une forme bien définie à son journal. Cette forme donnera sa personnalité à ce journal et sera sa vitrine. Les formats et le rubriquage reflètent, entre autres, l'identité même du journal. La rubrique, selon J.HERMANN et G.LUGRIN, «*sert à priori à classer les informations pour en faciliter*

l'accès.»(1999 :7).Seulement, cette fonction n'est que ce qui est apparent pour le commun des lecteurs .En réalité, le rubriquage a plusieurs fonctions centrales, il permet de classer les informations selon une hiérarchie bien déterminée, qui répond à une certaine vision du monde des concepteurs. Il permet aussi d'instaurer une stabilité relative de la structure du journal, une sorte de colonne vertébrale, qui en imposant des choix de la part de la rédaction, constitue l'un des éléments forts de l'identité du journal.

D'ailleurs YVES DE LA HAYE note à ce propos- en prenant l'exemple des journaux quotidiens régionaux, et de ce qu'il appelle «*les contraintes de rubriques*», auxquelles font face les journaux, que «*la rubrique locale dans les quotidiens régionaux, la rubrique judiciaire, la rubrique sociale, pour prendre trois exemples bien différents , sont autant de sous-ensembles informatifs réglementés par une histoire, une sociologie et un public qui ne recouvrent pas entièrement l'histoire , la sociologie et les publics de journaux en général. L'observation des journaux par le biais des rubriques permet, de surcroît, de déceler les conflits de territoires, les conduites de territoires, les conduites de suzeraineté et les complexes de vassalité* » (1985 :26). Toujours selon YVES DE LA HAYE, la fonction principale de la rubrique répond à une nécessité qui est de faire sortir, le journal de son isolement typographique et littéraire et le faire apparaître pour qu'il soit compris comme l'élément d'un rapport social, dans lequel il joue un rôle spécifique, tantôt accessoire, tantôt essentiel.

Le rubriquage offre au journal une certaine stabilité, étant donné que l'information, vecteur du journal, demeure un phénomène en continuel changement, ce qui fait que la durée de vie du journal ne dépasse pas les 24 heures, ceci en plus du fait que l'information est un phénomène sans cesse renouvelé, qui a besoin d'un cadre permettant au lecteur de la recevoir quotidiennement d'une façon organisée; là apparaît l'aspect pédagogique du rubriquage, un aspect allant dans le sens de la fidélisation du lecteur au journal, pendant des mois et des années.

Nous arrivons enfin à déterminer avec T. HERMANN et G. LUGRIN les quatre fonctions de la rubrique, et cela, sans remettre en question les fonctions traditionnelles. Quelques unes ont été citées plus haut.

Les quatre fonctions sont ainsi déterminées :

- Assurer une certaine stabilité pour le journal,
- Classer l'information,
- Hiérarchiser l'information,
- Constituer un des moyens pour établir une identité propre.

Pour illustrer la première fonction, nous prendrons l'exemple du quotidien algérien d'expression française, et de format tabloïd « LE QUOTIDIEN D'ORAN ».

On remarque que la première page est organisée de la façon suivante :

Le nom, en blanc, sur un fond noir, d'une longueur de 30 cm, accompagné d'une signature « Edition nationale d'information » située au dessous du titre. Celui-ci a pour but, vraisemblablement d'accrocher le lecteur sur un sujet jugé primordial, comme: « *le Canada commence à expulser les algériens* » ou *« L'U.G.T.A*[1]. *appellera pour un salaire minimum de 12.000 DA ».*

Tantôt à droite du titre, tantôt à gauche, on voit un petit encadré sur un évènement du jour qu'il soit social ou sportif ; au dessous du nom, on trouve le titre du jour, ou l'événement principal du jour accompagné d'une photo, ceci en grand format .

Au dessous, on y trouve un titre dans une case qui ne dépasse pas 11 cm, au dessous de celui la, on trouve un éditorial, une rubrique appelée « Etats des lieux », d'un format ne dépassant pas 8 cm de largeur, à l'intérieur du journal, les pages 2,3,4, et 5 parfois même 7 sont généralement consacrées à la rubrique « EVENEMENT « la page 6 est consacrée à une page publicitaire, tantôt au DEBAT,

La septième page est consacrée à l'*international*, à l'intérieur de cette page on trouve un coin consacré aux événements d'une grande importance sous le titre « *on en reparlera demain».*

Ce qui caractérisé ce journal, c'est le débat lancé chaque jeudi dans les pages du milieu et qui occupe plusieurs pages sur un

évènement important de la semaine ou du mois, animé par une pléthore de journalistes de renommée tels : Abed Charef, ABDOU.B Ahmed CHENIKI, El Kadi IHSANE …

Les pages « *événement* », sont consacrées exclusivement à la politique, au social à l'économie et aux problèmes sécuritaires en Algérie.

On peut dire la même chose pour le quotidien LE SOIR D'ALGERIE qui consacre les 2ème, 3ème et 4ème pages aux événements nationaux. Nous dirons que les événements nationaux, et à un degré moindre, internationaux, occupent dans les quotidiens algériens d'information une place privilégiée, qu'ils soient d'expressions arabophone ou francophone. Ce que l'on remarque aussi, dans beaucoup de ces quotidiens des deux langues, c'est l'introduction de pages à l'intérieur que nous appellerons les pages à intrigues composées de brèves, parfois relevant de la rumeur, allant jusqu'au ridicule ou à l'exagération, cette page est appelée «radar de liberté », dans le quotidien LIBERTE, et *Periscoop*[(2)] «dans le quotidien LE SOIR D'ALGERIE qui occupe la cinquième page du journal ou «Souk-El-Kalam » ou le *marché de la parole* du quotidien arabophone EL KHABAR(La nouvelle), allusion faite à ce qui se passe dans les discussions dans les marchés , ou le quotidien arabophone ERRAI (l'opinion) « El-Tahtaha », (littéralement une cour ou une place publique où se retrouvent les jeunes pour jouer et les vieux pour discuter). Nous avons cité ces exemples pour montrer que le rubriquage dans la presse algérienne est un phénomène stable, répondant à des exigences d'opinion, de sécurité, et aussi d'organisation et de structuration de l'information.

Prenons l'exemple de la dernière rubrique citée plus haut. A supposer que des informations relevant de cette rubrique soient publiées dans une autre relevant de l'information vérifiée et « *sérieuse* », dans le contexte actuel d'un pays comme l'Algérie, le journal et le journaliste peuvent subir les conséquences d'une mauvaise interprétation et de ce qu'il peut en découler du point de vue de la justice. D'ailleurs, nous avons remarqué que plusieurs d'entre elles qui sont publiées quotidiennement dans le *Periscoop* du SOIR

D'ALGERIE, sont accompagnées le lendemain d'une mise au point d'une personne, ou d'un organisme se sentant lésé par le journal, ces mises au point sont inclues dans une rubrique intitulée *Boomerang*.

On notera que le lecteur algérien peut facilement s'orienter dans la lecture du journal à travers les manières avec lesquelles sont structurées les informations.

Il y a des lecteurs qui s'orientent en premier vers les pages sportives, d'autres se contentent d'un billet ou d'une caricature, comme fut le cas du quotidien francophone le MATIN. Célèbre, jadis, par les billets de feu Said MEKBEL[3], de SAS (**S**id **A**hmed **S**EMIANE) et du célèbre caricaturiste Ali DILEM[4].

Enfin nous dirons à l'instar de MARTIN-LAGARDETTE - cité par T.HERMANN et G.LUGRIN- *qu'un journal structuré aide le lecteur à se repérer rapidement et facilite son cheminement à travers la masse des informations.* (1999 : 22)

Pour ce qui est de la fonction de classification de l'information nous avons souligné auparavant que la façon d'organiser les rubriques relève d'une vision spécifique du monde. Ainsi donc, la répartition des rubriques et des sous-rubriques répond à une représentation bien déterminée de la société et du monde dans toutes ses dimensions.

Nous pouvons distinguer facilement des différences dans la façon de traiter des évènements ayant un rapport avec des sujets aussi sensibles que la religion, la femme, la question linguistique en Algérie, par plusieurs journaux arabophones et des journaux francophones, partageant les mêmes visions du monde.

Les médias en général, et la presse écrite en particulier, jouent un rôle très important en mettant en relief la catégorisation culturelle idéologique et politique de la société et du public. Elle fait en sorte à ce que le lecteur s'identifie à travers la façon avec laquelle la structuration des rubriques est faite.

D'ailleurs, concernant les informations politiques, culturelles et sociales, P. CHARAUDEAU est allé dans le même sens en affirmant que «*les sections et les rubriques sont censées correspondre en même temps aux grandes catégories dépassées de l'opinion publique.*»(1997 :160)

C'est à travers cette organisation que s'organise « *l'espace public* », en discutant des différentes questions qui préoccupent la société. Il n'y a meilleur exemple illustrant cette question que l'introduction, dans les journaux d'opinion, d'une rubrique de débat à chaque fois qu'une question importante est soulevée, ou qu'un événement est survenu. Dans le quotidien LE MATIN, une page entière est réservée aux lecteurs du quotidien, à chaque fois que survenait un événement national majeur. Seulement, en lisant « les opinions » on remarque la concordance de celles-ci avec celles du journal.

Un autre phénomène que nous avons personnellement remarqué dans un certain nombre d'articles rédigés à chaque fois que survient un événement concernant essentiellement le journal, ou un événement national, c'est l'usage du journaliste d'une phrase qui s'est répétée à chaque fois, et qui consiste à dire « beaucoup de nos lecteurs nous ont appelés (téléphoner) pour nous dire telle ou telle chose ». Ceci reflète à juste titre, la mise en valeur de l'espace public.

Pour ce qui caractérise ce dernier en rapport avec l'organisation du journal, CHARAUDEAU poursuit d'ailleurs que: « *ce rubriquage témoigne de la manière dont chaque organe d'information construit son espace public. Parfois très rationalisé et visible – comme dans les journaux dits d'opinion, cette rationalité étant considérée dans le milieu professionnel comme la marque d'un organe d'information s'adressant à un public éclairé et cultivé- ce rubriquage est parfois mélangé et peu visible- comme dans les journaux dits populaires…comme dans les quotidiens régionaux qui donnent une préférence aux nouvelles locales.*»

Pour ce qui est de la hiérarchisation de l'information, comme troisième fonction du rubriquage, notons que dans la majorité des journaux algériens, qu'ils soient nationaux et/ou régionaux, la rubrique *évènement* ou de *politique nationale* occupe une place de choix dans le traitement des informations qui arrivent à la rédaction. Ainsi, comme le note P.Charaudeau « *le propos comme composante du contrat de l'information s'inscrit dans un processus d'évènementialisation au terme duquel apparaît ce qui est*

«nouvelle ». Il découpe le monde en un certain nombre d'univers de discours (qui deviendront autant de rubriques) et traite ceux-ci selon des critères d'actualité, de socialité et d'imprévisibilité, leur assurant ainsi une certaine publicisation et un possible effet de captation. Des lors, on comprend que l'espace public se confonde avec l'évènement médiatique, lui même tel qu'il apparaît dans sa configuration discursive .» (idem :115)

Ceci nous amène à se poser la question suivante : cette hiérarchisation de l'information répond t-elle à une quelconque logique?

Il est bien connu que les informations ne parviennent pas d'une manière logique et hiérarchisée, elles sont le produit d'une succession d'évènements qui surviennent de façon aléatoire et inattendue. Pour cette raison, on peut supposer que le rubriquage ne répond pas à une quelconque logique. A ce propos J.F TETU et M.MOUILLAUD avancent que l'organisation des rubriques « p*eut être amputée de l'un ou de l'autre de ses items, et il ne s'agit pas d'une classification logique dans la mesure ou les rubriques ne sont pas des classes découpées dans une dimension homogène. Linéairement, le journal se présente comme une simple addition de titres-rubriques, qui peut être parcourue par un lecteur dans n'importe quel ordre*.»(1989 : 117)

Cependant, cette affirmation est nuancée dans les propos de T.HERMANN et G.LUGRIN qui déclarent que « *certains types de regroupement comme la géographie (international, national et régional) relèvent d'une certaine homogénéité. D'autre part, l'ordre établi par les journaux entre les différents types de regroupement n'est certainement pas dû au hasard*.» (1999 : 9)

A propos de la dernière fonction, en l'occurrence celle qui consiste à faire du rubriquage un des moyens pour établir une identité propre, il revient à dire, à l'instar de LUGRIN et HERMANN, que la stabilité, le classement et la hiérarchisation se regroupent pour donner au journal son identité. Cette affirmation est vérifiée par le fait que chaque journal se différencie des autres par ses caractères, sa façon de placer les couleurs, le choix et la manière d'user de l'iconographie et des photos, le nombre de pages – sur ce dernier point, a propos de la

presse algérienne, à cause de la logique du marché, tous les quotidiens nationaux ou régionaux sont de format tabloïd et comprennent 24 pages.

En conclusion, nous dirons que l'envahissement des esprits par les multimédias, comme moyens d'information, a fait que la lecture du journal est devenue un acte de consommation à la "fast food", ainsi, le lecteur se met à zapper entre les rubriques et ne prend que quelques minutes pour avaler le contenu de son journal, ce qui pousse les concepteurs de journaux à considérer ce phénomène, afin de permettre au locuteur une lecture rapide et parcellaire.

Apparemment, ceux-ci ont réussi à mettre en œuvre des techniques de rubriquage répondant au besoin du lecteur de s'informer exhaustivement- et des rédacteurs de journaux de lui présenter ce flux incessant d'informations de façon à ce qu'il le consomme dans un temps relativement court. C'est ce qui rentre dans ce que les spécialistes appellent : les ensembles rédactionnels.

La structuration selon le mode de l'hyperstructure

Avant de définir le terme de l'hyperstructure, nous procéderons à donner quelques définitions nécessaires afin de situer ce concept dans son cadre adéquat.

Le concept de l'hyperstructure, selon T.HERMANN et LUGRIN, est l'un des deux éléments formant ce qui est appelé : Ensembles rédactionnels ou(ER), ceci est défini par G.LUGRIN par *l'établissement d'un niveau intermédiaire de structuration des textes journalistiques, situé entre le journal et l'article*. (op.cit :24)

Les (ER) sont le multitexte et l'hyperstructure.

Il est utile de savoir que ces concepts répondent à un souci majeur, qui est celui d'organiser l'information de plusieurs façons, ce qui permettra un accès facile à celle ci.

Cependant avant d'aborder la définition de l'hyperstructure, il nous a paru nécessaire de préciser auparavant quelques concepts, tels : le *paratexte* et le *péritexte* du journal. Ce sont des notions empruntées à G.GENETTE dans le champ de la critique littéraire, et reprises par F.FRANDSEN, dans son livre *news discourse*, l'auteur les a affinés

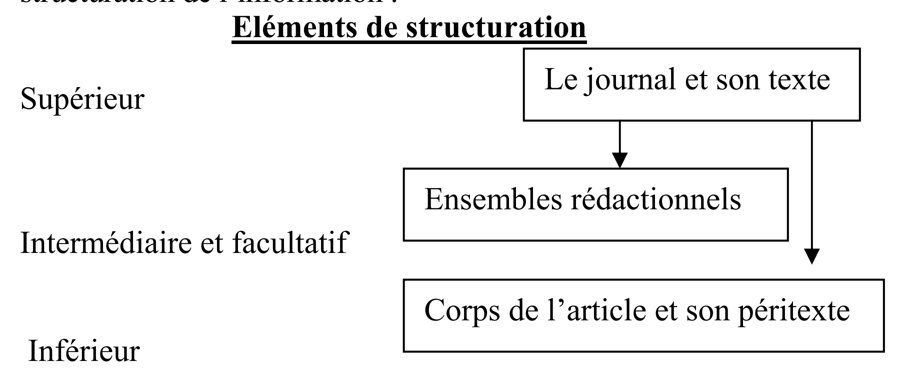
dans le cadre de leur application au domaine des études journalistiques.

Le paratexte journalistique est défini comme « *l'ensemble des éléments liés à l'article et pouvant garder, influencer, voire stimuler la lecture de celui-ci.* »(2001 :1)

L'épitexte regroupe les éléments extérieurs à l'article, pouvant être influents, voire indispensables à la réception de celui-ci. Ainsi le péritexte journalistique regroupe les unités rédactionnelles et non rédactionnelles qui précèdent, entourent, ou s'intègrent au corps de l'article. Ces éléments peuvent être subdivisés en deux catégories : le péritexte du journal et le péritexte de l'article.

On trouve au sein du péritexte du journal le nom du journal, les indications de rubrique ou des genres, le sommaire, l'ours…celui de l'article regroupe la titraille, le chapeau, le lead, les intertitres, les illustrations et légendes, les notes et renvois, les signatures et sources les lettrines et vignettes…ainsi l'article se présente comme une somme du corps de l'article et de son péritexte.

Arrivé à ce niveau, on peut aborder aisément la définition de l'hyperstructure comme étant un niveau intermédiaire facultatif de structuration. Ceci dit « l'ensemble rédactionnel (hyperstructure et multitexte) est un élément intermédiaire et facultatif de structuration de l'information, situé entre le journal (c'est à dire les cahiers et les rubriques qui la constituent) élément supérieur de structuration de l'information, et l'article (constitué de son texte et son péritexte), élément inférieur de structuration. Le journal combine ainsi trois niveaux de structuration de l'information :



Les trois niveaux de structuration de l'information(*5)

De là se pose la question de la différence entre les constituants des(ER), en l'occurrence l'hyperstructure et le multitexte.

Pour établir cette distinction, il devient nécessaire de préciser que les frontières de l'hyperstructure ne peuvent dépasser le cadre de ce que J.PEYTARD appelle une *aire scripturale.* Il « *distingue, avec précision entre les codes oral et scriptural; que l'on prenne en compte dans l'analyse du scriptural, le support même de «l'acte de scripturation », c'est à dire, que l'on soit attentif à ce que la graphie, c'est toujours l'occupation d'un espace et l'usage d'un matériau graphèmique; que l'on admette que passer à la scripturation, en comparaison à l'ordre oral(qui privilégie la simultanéité) c'est nécessairement sur nombre de points, régir une « successivité »…Toutefois le scriptural ne méconnaît pas les procédures de simultanéité ; il peut donner à voir et à lire, sur une même surface, dans le même temps, des informations disséminées.*» (1975 : 39)

Ainsi donc, on se dissémine un certain nombre d'informations traitant d'une même thématique. Ceci nous conduit à dire que l'espace de l'hyperstructure ne peut en aucun cas dépasser la double page (ou l'aire scripturale) ; contrairement au multitexte (ou dossier) qui peut lui dépasser cette surface. Dans cet ordre d'idées, G.LUGRIN définit le multitexte comme étant « *un élément de structuration de l'information, intermédiaire et facultatif, situé entre le journal et l'article. Il est formé d'un ensemble d'articles et d'images graphiquement regroupes et thématiquement complémentaires, s'étalant sur un espace homogène, dépassant la double page. Ce regroupement est l'aboutissement d'un processus d'empilement de l'information, développée à la mesure de l'importance accordée à un événement ou à un sujet* .» (2000 :3)

Les journaux algériens utilisent ce mode d'organisation des articles, essentiellement les journaux d'opinion. Dans son numéro du 14/11/2002, le journal LE MATIN consacra sa double page (2-3) aux récentes attaques terroristes contre les villes. En surtitrant : « *Hattab*

attaque au cœur des villes », les articles sont organises de la façon suivante :

- 2 articles intitules: «*attentat terroriste à Bouira ville: deux policiers assassinés», et : «Ksar el Boukhari : deux morts dans l'attaque d'un café* ».

Ces deux articles traitent de la thématique indiquée au surtitre.

- un troisième article traite d'une question ayant un rapport indirect avec les deux articles précédents, et intitulé : « *l'armée sécurise Ain Kercha* ».

- Y figure aussi deux articles traitant de Ben Laden et de son organisation « EL QAIDA ».

- Le premier est intitulé : « *dans un enregistrement diffusé par El Djazira : Ben Laden revendique les derniers attentats* ».

- L'autre : « *selon un rapport établi par la CIA, l'émir Belmokhtar prépare des attentats pour EL QAIDA* .

- Enfin, « l'éditorial » signé par le journaliste Y.REZZOUG, intitulé « *Bouteflika attise le feu* », est consacré à la critique de la politique « *bouteflekienne* » de la concorde civile.

- On y trouve aussi 2 photos : celle de BEN LADEN, et celle du centre-ville de Bouira, le lieu l'attentat ; ajouter à cela une caricature traitant de la politique de deux poids deux mesures du pouvoir envers les détenus du mouvement citoyen et du mouvement islamiste.

Nous avons avancé précédemment que l'organisation des articles dans un journal répond, entre autres, à un souci discursif et communicatif. Nous avons noté plus haut que la structuration des articles dans un journal a pour but de classer l'information, de la hiérarchiser et de constituer un des moyens pour établir une identité propre. On peut percevoir ces fonctions dans l'exemple du journal Le Matin. Nous pouvons affirmer, d'ores et déjà, que la manière dont ce journal structure sa double page, révèle sa position politique, idéologique et argumentative concernant le terrorisme et la façon pour le pouvoir algérien, incarné par Bouteflika, de traiter ce problème.

Dans le cas de ce journal, on peut parler de mise en scène ou de scènarisation de l'information –selon les termes de J.MOURIQUAND- ce qui dévoile un processus d'argumentation

développé par le journal depuis sa création, concernant l'islamisme politique, le terrorisme islamiste, qu'il soit local ou international, le mouvement citoyen la politique du pouvoir algérien concernant tous ces phénomènes et d'autres encore.

On peut établir le raisonnement adopté par Le MATIN, dans l'hyperstructure que nous avons citée plus haut, en tentant d'établir des liens entre: les attaques des villes par HASSAN HATTAB et BEN LADEN, et le thème de l'éditorial ainsi que celui de la caricature.

Apres les attentats du 11septembre 2001 sur les Etats Unis d'Amérique, le monde entier, à leur tête les américains, ont compris le caractère international du terrorisme. BEN LADEN est désigné comme étant l'instigateur de ces attentats, et le financier de nombreux mouvements islamistes armés à travers la planète, parmi eux figure celui de Hassan Hattab, qui s'attaque, à son tour, aux villes algériennes. Pour ce qui est de Bouteflika, il est accusé, selon l'éditorial, de prolonger la vie du terrorisme dans le pays, à cause à sa politique de *concorde civile*, qui va jusqu'à tenter de libérer Ali Belhadj, leader du parti islamiste algérien dissous, le Front Islamique du Salut (FIS), qui porte une lourde responsabilité dans la tragédie que vit l'Algérie pendant plus d'une décennie.

Ceci rejoint le thème de la caricature qui montre deux gardiens de prison, debout en face des cellules de Ali BELHADJ et de Belaid ABRIKA(6), l'un des deux gardiens dit à l'autre : « *je crois qu'il n'y a plus de concorde civile* », l'autre rétorque : «*ouais ! ce n'est plus les barbus qu'on relâche* ». Cela en sachant que le barbu qui d'habitude en Algérie désignait les islamistes, dans cette caricature il désigne le leader du mouvement citoyen, qui porte une barbe Tandis que le leader du mouvement islamiste est, lui-même, imberbe. Ceci revient à dire que le président A.BOUTEFLIKA met en prison les citoyens qui n'ont aucun rapport avec ceux qui sont à l'origine du désastre, et fait sortir de prison ceux à qui incombe cette responsabilité.

Cet argumentaire, truffé de non-dits et d'allusions, Le MATIN a bien pu le faire apparaître dans l'hyperstructure. Tous les moyens étaient bons (genres d'articles photos, caricatures) pour convaincre le lecteur du bien fondé de ses thèses concernant sa vision du monde.

Cette technique est devenue depuis peu, quasi quotidienne dans ce journal.

Dans la presse algérienne, on trouve aussi d'autres genres d'articles qui rentrent dans la composition de l'hyperstructure. En plus des articles proprement dits, des éditoriaux, des photos et des caricatures*, il y a les interviews et les commentaires, comme c'est le cas du journal Le Soir D'Algérie, paru le 20novembre2002, ou l'on a traité du problème de la réception satellitaire numérique en Algérie, après qu'il soit devenu difficile, voire impossible, de recevoir les programmes satellitaires du TPS (télévision par satellite) avec des cartes piratées vendues en Algérie.

Ce que nous avons remarqué dans cette page, contrairement à celles du journal Le MATIN, c'est l'absence du surtitre, qui apparaît seulement en première page comme seul et unique titre, au dessous duquel sont illustrées les images des chaînes fournies par TPS. On peut donc le considérer comme surtitre, malgré sa non apparition dans la double page. Dans celle-ci, on distingue deux articles, l'un traite du coût économique de cette réception, l'autre est une mise en garde contre ce que le journaliste Maamar FERRAH appelle « *les charlatans* » qui promettent mondes et merveilles avec des systèmes de décryptages caduques. Vient par la suite une interview d'un expert sous couvert de l'anonymat, et une autre, cette fois-ci, d'un expert nommé qui a, lui, préféré décliner son identité (il se prénomme Samir Ait Aoudia qui a pour fonction : propriétaire de la société Mozaic Network du groupe Canal+, et diffuseur de Canal Horizons Algérie.

Vient par la suite une chronique du célèbre Hakim Laalam(7). En lisant cette double page, dans laquelle les genres d'opinion supplantent celui de l'information, on devine aisément le message que Le Soir D'Algérie a voulu transmettre au lecteur, qui est celui du danger qui guette le téléspectateur algérien, accroc des programmes de réception satellitaire, après son divorce quasi-définitif avec *l'unique* télévision algérienne. Ceci est perceptible dans le propos de H.Laalam : « *…et surtout comment tenir deux longues heures encore, le temps du flashage, le temps du supplice ENTV*.* »

On peut affirmer, en exposant ces deux exemples, que la fonction de l’hyperstructure dans le journal algérien, en plus du fait qu’elle soit augmentation du nombre d’entrées possibles, de production des liens privilégies entre les différents constituants, de circulation du sens à l’intérieur des ensembles rédactionnels, et enfin la mise en spectacle de l’information (ou ce qu’appelle J.MOURIQUAND l’aboutissant du processus de scènarisation), elle constitue le meilleur support pour véhiculer des non dits et effectuer une ou des argumentations, qui ont pour but de convaincre le lecteur du bien fondé de ses opinions et de ses idéologies.

Conclusion

En conclusion, nous dirons que la réception de l’information, en prenant en compte le destinataire dans le processus de communication, représente la fonction principale d’une structuration des articles du journal. Il est évidemment connu que le développement des médias et des autres moyens de communication a fait multiplier par le chiffre **n** le nombre d’informations reçues à chaque instant par tout un chacun, ceci a donné naissance à un besoin, celui de donner au lecteur un maximum de ces informations dans une surface limitée du journal que le lecteur consommera en un laps de temps très réduit – le lecteur actuel du journal passe au maximum une dizaine de minutes avec son journal, et cela durant toute une journée- d’ou l’idée de l’ hyperstructure.

Un autre point mérite d’être relevé, celui de la concurrence subie des médias traditionnels, par les nouveaux moyens d’information et de communication, en l’occurrence l’Internet, l’Intranet et le minitel, les cédéroms…ce qui nous pousse à parler de l’effondrement de la planète Gutenberg. En conséquence, l’hyperstructure dans le journal vient pour faire face à cet état de fait, en tentant de structurer les textes du journal à la manière de la page HTML, c’est à dire que le lecteur consultera ses informations comme s’il était en train de consulter une page d’Internet.

Ces propos s'inspirent des implications relevées par LUGRIN, des caractéristiques de l'écriture-lecture sur le journal, par le biais de l'hyperstructure.

- la première fait que le multimédia favorise une écriture et une lecture non linéaires, ce qui explique le concept de la multiplication des entrées à l'information
- la seconde fait que l'hyperstructure favorise l'éclatement et le regroupement, ce dernier répond à un souci d'encyclopédisme, et de la distribution de l'information comme une page Internet (éclatement)
- la troisième est associée à la culture de l'image, d'où l'usage de plus en plus fréquent des infographies, des images et des images de presse comme l'illustration ou la caricature.

Enfin, tout cela fait que la presse algérienne – surtout la presse d'opinion- utilise de plus en plus, et régulièrement, ces techniques d'organisation des articles, dans un but – et non le moindre- d'accomplir des actes de communication envers le lecteur, assoiffé d'informations qui lui sont présentées sous un aspect qui peut plaire et convaincre.

Bibliographie

1. Adam J.M, Lugrin G (2000): *L'hyperstructure : un mode privilégié de présentation des évènements scientifiques ?* les carnets du CEDISCOR, N°6, presse de la Sorbonne nouvelle
2. Charaudeau P (1997): Le discours d'information médiatique : construction d'un miroir social, Nathan, paris.
3. De La Haye Yves (1985): journalisme mode d'emploi : des manières d'écrire la réalité, ELLUG, Grenoble
4. Hermann T, Lugrin G (1999): Formes et fonctions des rubriques dans les quotidiens romands: Approche théorique et recherches quantitatives, Fribourg, Institut de journalisme et de communications sociales, coll. Media paper.
5. Lugrin G (2000): Le mélange des genres dans l'hyperstructure, in *Semen*, n°13, Université de Franche-Comté.

6. -------------- (2001) : Les ensembles rédactionnels: Multitexte et hyperstructure, *in Médiatiques*, Louvain La neuve, O R M, Belgique.
7. Mouillaud.M, Tetu.J.F (1989): Le journal quotidien, Presses Universitaires de Lyon.
8. mouriquand J (1997) : L'écriture journalistique, coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F.
9. Peytard J (1975) : Lectures d'une « aire scripturale » : la page du journal, in *Langue Française*, n°28, Paris, Larousse.

---

1 -Union générale des travailleurs algériens, principal syndicat des travailleurs algériens, il représente le seul syndicat reconnu par l'Etat algérien.

2 - Notons qu'à partir de janvier 2003, cette page occupe désormais la deuxième page, consacrée d'habitude aux principales informations nationales, citées en première page.

3 - journalistes assassiné par des inconnus dans un restaurant à Alger, près de son journal. Il était célèbre par ses billets critiquant particulièrement la politique du pouvoir, l'islamisme politique ainsi que les groupes islamistes armés.

4 - caricaturiste, ayant fait ses premiers pas dans un journal étatique, il a connu ses premiers succès, ainsi que ses premiers déboires avec le pouvoir algérien, au quotidien LE MATIN, il est célèbre par ses caricatures très virulentes envers le pouvoir algérien et les islamistes. Il a publié un album regroupant ses différentes caricatures qui a connu un très grand succès.

5 - voir : J.M.Adam, G.Lugrin(2000): *L'hyperstructure: un mode privilégié de présentation des évènements scientifiques ?* les carnets du CEDISCOR, N°6, presse de la Sorbonne nouvelle, P 134.

6 - leader du mouvement citoyen, né en Kabylie après les événements ayant ensanglantés celle ci pendant le printemps2001

7 - un chroniqueur licencié par le ministère de la culture et de la communication, pour avoir émis des propos allant à l'encontre de la politique du pouvoir.

*- (Entreprise Nationale de la télévision), la seule et unique chaîne de télévision dans le paysage télévisuel, elle est d'ailleurs une chaîne publique.